

دراسة مقارنة لهيكلية كليات التربية في جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية وإمكانية الإفادة منها في تطوير هيكلية كلية التربية جامعة المنيا

إعداد

د. محمد حمدي زكي محمد

أستاذ مساعد التربية المقارنة والإدارة التعليمية-كلية التربية- جامعة المنيا

ملخص البحث:

تسعى كثير من الجامعات المعاصرة إلى تحقيق تطوير هيكلية كليات التربية بهدف تحسين مخرجات كليات التربية بإعداد معلمين مؤهلين تربوياً، قادرين على أداء مهنة التدريس بممارسات جيدة، والوفاء بمتطلبات مهنة التدريس؛ ولذلك هدف البحث الحالي إلي التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في مصر، وذلك من خلال وصف وتحليل واقع هيكلية كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية، وجامعة إيشي اليابانية، في ضوء القوى والعوامل الثقافية لكل جامعة، وإجراء الدراسة المقارنة التفسيرية بين الجامعات الثلاث، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، والدراسة النظرية لهيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة، واستخدام البحث المنهج المقارن؛ واتساقاً مع هذا المنهج تضمن البحث سبعة أقسام، وانتهى البحث إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في محاور البحث: أهداف هيكلية كلية التربية، وهيكلية التنظيم الأكاديمي لكلية التربية، وهيكلية البرامج الدراسية المقدمة، وذلك بما يتماشى مع السياق الثقافي لكلية التربية جامعة المنيا.

الكلمات المفتاحية: الهيكلية، أهداف هيكلية كليات التربية، التنظيم الأكاديمي بكليات التربية، البرامج الدراسية بكليات التربية.

A Comparative Study on the Structure of Faculties of Education at Middle East Technical University in Turkey and Aichi University in Japan, and Its Potential Application in Developing the Structure of the Faculty of Education at Minia University

Dr. Mohamed Hamdi Zaki Mohamed

Assistant Professor of Comparative Education and Educational
Administration

Faculty of Education - Minia University

Abstract

Many contemporary universities strive to enhance the structure of their faculties of education to better prepare qualified teachers who can effectively perform teaching duties and meet the requirements of the teaching profession. The current study aims to propose a set of measures that could contribute to the development of the Faculty of Education at Minia University in Egypt. This is achieved by describing and analyzing the current structure of faculties of education at Minia University, Middle East Technical University in Turkey, and Aichi University in Japan, considering the cultural influences and factors specific to each institution. The study employs a comparative interpretive approach to analyze and compare the three universities in light of relevant social science concepts and theoretical frameworks related to the structure of faculties of education in modern universities. The study is divided into seven sections, following the comparative methodology, and concludes with a set of suggested actions to improve the structure of the Faculty of Education at Minia University. These suggestions focus on the goals of the faculty's structure, the organization of academic departments, and the structure of the academic programs offered, ensuring alignment with the cultural context of the Faculty of Education at Minia University.

Keywords: structuring, Goals of Faculty of Education Structure, Academic Organization in Faculties of Education, Academic Programs in Faculties of Education.

دراسة مقارنة لهيكله كليات التربية في جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية وإمكانية الاستفادة منها في تطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا القسم الأول الإطار العام للبحث

مقدمة:

يعتبر المعلم رأس حركة التغيير والتطوير في العملية التعليمية، والتي هي بدورها تمثل اللبنة الأساسية للتنمية البشرية، ومن ثم أصبح الاهتمام بإعداد المعلم والارتقاء بمستوى تكوينه وتنميته المهنية هو الشغل الشاغل لكافة الدول، وتمثل كليات التربية الوعاء الأساسي لإعداد المعلم وتكوينه الأكاديمي والمهني؛ وذلك باعتبارها أحد الجسور الهامة التي تربط بين التعليم الجامعي والتعليم قبل الجامعي.

لذا تسعى الجامعات المعاصرة إلى إجراء تغييرات في كليات التربية منذ مطلع الثمانينيات من هذا القرن؛ للوصول إلى مخرجات تعليمية متميزة، وزيادة عدد الأفراد المؤهلين والمهتمين بالسعى لمستويات عليا من التعليم، ورفع مستويات الإنجاز حتى يوجد عدد أكبر من العاملين المتعلمين بصورة جيدة، والحاجة الملحة لرأس المال البشري، وتعزيز قدرتها التنافسية بين الجامعات المحلية والعالمية (Tan, 2016, pp. 4-9)؛ وذلك بتحديث كليات التربية، وتطوير أهدافها، وتطوير التنظيم الأكاديمي بها، وكذلك تطوير البرامج الدراسية التي تقدمها وتحديثها بما يواكب المتغيرات والمستجدات العالمية المعاصرة.

ففي تركيا، تُعتبر جامعة الشرق الأوسط Middle East Technical University- Faculty of Education من الجامعات الرائدة، ومن الجامعات التي حققت مراكز متقدمة بين الجامعات التركية والعالمية بشكل واضح، وفي هذا السياق كانت هيكله كليات التربية هي الأداة الأكثر أهمية التي استخدمتها الحكومة التركية منذ الثمانينيات، والتي وصلت إلى حوالي ٨ مرات، بهدف وضع كليات التربية التركية في مرتبة أعلى في التسلسل الهرمي للتصنيفات الدولية، وفي هذا السياق، سعت جامعة الشرق الأوسط للوصول إلى تميز المخرجات التعليمية؛ حيث تهدف هيكله الكلية إلى إعداد معلم المستقبل القادر على تطوير مهنته التي تبنتها استراتيجية المعلم في تركيا ٢٠١٧-٢٠٢٥

٢٠٢٣م (Ministry of National Education [MONE.], 2017b)، واستراتيجية التعلم مدى الحياة ٢٠١٨-٢٠٢٤م (MONE., 2018)، كما تتجلى الهيكلية في التنظيم الأكاديمي في هيكلية الأقسام الأكاديمية والتربوية حسب مقتضيات نظام الإعداد التكاملي، ويكون ذلك تحت إدارة كلية التربية، وبناء على ذلك تتكون الكلية من ست أقسام تربوية، وهي: قسم الكمبيوتر والتكنولوجيا التعليمية، قسم تعليم اللغات، قسم التعليم الأساسي، قسم تعليم الرياضيات والعلوم، قسم التربية البدنية والرياضية، وقسم العلوم التربوية، علاوة على تشجيع الأبحاث البينية، وبحوث الفعل، ودعم نشرها في الدوريات الدولية، وعلى صعيد البرامج الدراسية تظهر الهيكلية في تقديم واستحداث برامج متميزة عالية الجودة في المرحلة الجامعية الأولى وفي مرحلة الدراسات العليا، والتقييم الدوري للبرامج بمحتواها وجميع مكوناتها، وإتاحة مساحات المرونة والتنوع (Kalkan, 2021, pp. 3-4).

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تطوير هيكلية كليات التربية في تركيا، منها: دراسة لاثام، ميرتنز، وهمان (Latham, Mertens & Hamann, 2015, pp. 79-89) التي توصلت إلى أن ضعف كفاءة الخريجين تمثل عاملاً رئيساً من عوامل اتجاه الحكومة التركية نحو هيكلية كلية التربية، وأن الهيكلية تزيد من كفاءة المخرجات التعليمية لهذه الكليات، وأن كل عملية هيكلية لها مجموعة فريدة من الخصائص التي تميزها عن غيرها. وتوصلت دراسة ايكاك وشاهين Aykac & Sahin إلى أن هيكلية كليات التربية التي اعتمدتها الحكومة التركية جعلت منها أكثر قدرة على المنافسة والكفاءة في السوق العالمية، فقد عجلت العولمة بالتغييرات، وعمليات الهيكلية، وقد اعتمد المجلس العالي للتعليم التركي استراتيجيات هيكلية كليات التربية عدة مرات (Aykac & Sahin, 2018, pp. 265-277)، وأوصت دراسة سيور، دافرانوفا، ومرزاخميدوفا Cesur, Davranova & Murzakhmedova عام ٢٠٢٣م إلى أن التخطيط لهيكلية كليات التربية التركية وتنفيذه كان يتم من أعلى إلى أسفل؛ حيث خضع للتدخل السياسي، وتعتبر الهيكلية خياراً مهماً لإحداث تغييرات منشودة في منظومة كلية التربية؛ خاصة، وأن التعليم قد انتقل من حيز المحلية إلى العالمية؛ حيث تسود المنافسة؛ وهذا ما جعلت الحكومة التركية تلجأ إلى الهيكلية (Cesur, Davranova & Murzakhmedova, 2023, pp. 1-16).

وفي اليابان، تعتبر جامعة إيشي للتربية Aichi University of Education من الجامعات التربوية المتخصصة الرائدة، وبالتالي عليها مهام ومسؤوليات وسلطات وصلاحيات أكبر، والفصل بينها، وتم اعتبار ذلك الأصل في هيكلتها، وقد حددت قرارات إنشاء الجامعة رؤيتها في: إعداد قادة ديناميين وممارسين في ميدان التربية والتعليم؛ تدريسيًا وبحثًا وإدارة، يمتلكون تميزًا معرفيًا وكفاءة بيداغوجية، والتزامًا بضمان الجودة والتنمية المستمرة في كل مراحل وقطاعات التعليم (Aichi University of Education [AUE], 2010). وتظهر الهيكلية في التنظيم الأكاديمي، التي تتمثل في إعادة النظر في الأقسام العلمية المسئولة عن الإعداد التخصصي (العلمية والأدبية) داخل الجامعة بما يحقق حالة الانسجام والتناغم بين الإعداد التكاملي والتربوي والذي يقتضي هيكلية الأقسام والبرامج التخصصية بما يضمن اختلاط المكون التربوي مع المكون التخصصي، ولذا، تضم الجامعة عدد من الوحدات الأكاديمية، وهي: كلية التربية، مدرسة الدراسات العليا في التربية، مدرسة الدراسات العليا للممارس التربوي، مدرسة الدعم التربوي الخاص، منظمة الإبداع والتنمية التربوية، وقسم المدارس الملحقة (AUE, 2010). وتضم كلية التربية أربعة معاهد علمية، وهي: معهد العلوم التربوية، معهد الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، معهد العلوم الطبيعية، ومعهد الفنون الإبداعية والعلوم (AUE, 2010)، وتظهر هيكلية البرامج الدراسية من خلال التغييرات التي حدثت في إضافة بنى أو وحدات جديدة لأداء أدوار جديدة معينة، والتي تم بموجبها إدخال برامج دراسية لإعداد مهنيين تربويين على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، ووجود خطة غنية بالبرامج والدراسات العليا، سواء كانت دبلومات أو درجات أو تدريب بشهادات معتمدة (Education Policy Bureau Policy Division, 2022).

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت تطوير كليات التربية في اليابان وتحويلها إلى جامعات للتربية شاملة، منها: دراسة شين وكيم Shin & Kehm، التي توصلت إلى أن أهم دوافع إنشاء الجامعات التربوية المتخصصة باليابان هي تحسين موقع الجامعة في التصنيف العالمي، وقد ألزمت الحكومة اليابانية هذه الجامعات بضرورة تنوع التخصصات والبرامج الأكاديمية، بهدف تخريج المهنيين ذوي المهارات العالية، وأن تكون الجامعات مراكز للتعليم مدى الحياة، وزيادة الكفاءة والفعالية، وهدمة الأهداف الاقتصادية

والاجتماعية للدولة، وأن اليابان تعتبر حالة ناجحة لدولة تقوم بتطوير كليات التربية لتصبح جامعات للتربية (Shin & Kehm, 2013, pp. 1-17). وهذا ما أكدته دراسة يونيزاوا وهو Yonezawa & Hou عام ٢٠١٨م التي توصلت أن الجامعات التربوية المتخصصة أسهمت بشكل كبير في تحقيق العديد من الفوائد المستدامة للجامعة، تمثلت في رفع مستوى كفاءتها الاقتصادية وزيادة إنتاجيتها العلمية والبحثية، وارتفاع معدلات الجودة التعليمية من خلال توفير عدد من البرامج والخدمات الأكاديمية عالية الجودة لعدد كبير من الطلاب، وإكساب ميزة تنافسية أكبر، وتعزيز الفرص التعليمية للمقيمين في محافظة إيشي (Yonezawa & Hou, 2018, pp. 85-101)

أما في مصر، يوجد (٢٧) كلية للتربية بالجامعات الحكومية؛ تتدرج تحت مظلة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات، وقد اهتمت الدولة اهتمامًا واضحًا بتطويرها، وخصتها بعدة مشروعات للتطوير، من أبرزها مشروع تطوير كليات التربية، والذي يُعد واحدًا من المشروعات القومية الستة لتطوير التعليم العالي، ليكون مشروعًا يحقق تطويرًا حقيقيًا لكليات التربية على أساس نسقي، يشمل كافة مكوناتها بدءًا من تحديد الرؤية والمهام إلى تحقيق الجودة الشاملة في كافة برامجها سواء على مستوى برامج الدرجة الجامعية الأولى أو على مستوى برامج الدراسات العليا، واقترح أن الهيكل التنظيمي لكليات التربية يتكون من ثلاثة أقسام علمية، وهي: أصول التربية، الإدارة والتخطيط التعليمي، والتربية المقارنة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٧).

وفي عام ٢٠٢٣م، أصدرت وزارة التعليم العالي قرارًا رقم (١٩٩٣) بتطبيق اللائحة الموحدة لإعداد المعلم بنظام الساعات المعتمدة للمرحلة الجامعية الأولى بكليات التربية في الجامعات المصرية، وتضمنت الوثيقة المرتكزات الأساسية لإعداد المعلم لتكون أهم ملامح إعداد المعلمين في مصر، وهي تستند إلى المعايير المرجعية الدولية الخاصة بإعداد المعلمين، وإبلاء مهارات القرن الحادي والعشرين اهتمامًا خاصًا في البرامج الدراسية، التي تركز على التعلم والابتكار والمهارات المهنية والحياتية، وتوفير برامج علمية ترتبط بشكل مباشر بأهداف المعلم في المراحل التعليمية، وتستند إلى أربع مكونات أساسية هي: مكون الإعداد التخصصي، ومكون الإعداد التربوي، ومكون الإعداد الثقافي، ومكون التدريب العملي، وتحديد محور مشترك من المقررات الاجبارية المشتركة في جميع

التخصصات لضمان تقارب مستويات الخريجين في الإعداد المهني والإعداد التخصصي، وتحديد مقررات ببنية متعددة التخصصات، وتضمن البرنامج مقررًا بينيًا متكاملًا يمثل مشروع التخرج، ويهدف إلى تدريب الطالب المعلم في السنة الأخيرة على استخدام منهجية البحث العلمي عبر بحوث الفعل؛ كما حددت للأقسام التربوية والتخصصية أكواد المقررات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص ص. ١-٢).

وفي العام نفسه، أصدرت الوزارة اللائحة الدراسية الموحدة لبرنامج الدبلومة العامة (التوصيف واللائحة) بنظام الساعات المعتمدة، ومن أبرز معالم هذه اللائحة: استنادها إلى قائمة واضحة من جدارات التدريس اللازمة للمعلم المصري من الآن ومستقبلًا، وتعكس التأكيد على المهام والتطبيقات القائمة على التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع، والتركيز على مهارات الحياة وريادة الأعمال، ودمجًا واضحًا للتكنولوجيا في التدريس والتدريب والتقييم، وتوجيه الاهتمام إلى أهمية الخبرات الميدانية المبكرة والوسطى والنهائية؛ وهى -الجدارات- بمثابة معادل موضوعى لمواصفات الخريج، علاوة على نواتج التعلم المندرجة تحتها، وكذلك قائمة المهارات الحياتية ومهارات القرن الواحد والعشرين، وكذلك المرونة والتعددية فى المسارات والتخصصات المدرجة فى خطط الدراسة، وهو أكثر تطورًا واستجابة لواقع المدارس، واستنادها إلى طائفة من القيم والمفاهيم المهمة فى مجال إعداد المعلمين، كذلك اقتراحها مجموعة من المقررات التكاملية والبيئية وعلى رأسها مقرر "نظريات التعلم ونماذج التعلم" ومقرر "الإدارة الصفية وإدارة التفاعل الصفى". وغيرها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص ص. ١-٣٠).

وفي عام ٢٠٢٤م، أصدرت الوزارة الإطار الموحد لهيكله برامج الدراسات العليا في التربية، وكان من أبرز معالمه: تصنيف الدبلومات التربوية إلى مسارين، أولهما: مسار الدبلومات التربوية العليا (المسار المهني)، ويضم برامج الدبلوم المهنية في التربية، وبرامج الدبلوم الخاصة في التربية (مهنية متقدمة) والآخر مسار الدرجات التربوية العليا (المسار الأكاديمي)، والذي يضم برامج الماجستير في التربية، وبرامج دكتوراه الفلسفة في التربية (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٤، ص ص. ١٢-١٤). كما أصدر المجلس دليلًا استرشاديًا لهيكله برامج الدراسات العليا بكليات التربية عام ٢٠٢٤م، ويحتوى الدليل

على شرح لكيفية بناء إطار فكري للدراسات العليا بالكلية، ويقترح الدليل طريقة للتعريف بأقسام الكلية وتخصصاتها، ويقدم أمثلة لبرامج دراسية مركزاً على البرامج متعددة أو متداخلة التخصصات، والبرامج المهنية، ويوجه الدليل الكلية إلى إجراءات تصميم البرامج والخطط الدراسية؛ لتفعيل البرامج الدراسية بعد هيكلتها (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٤ ب، ص ص. ١-١١).

وتُعتبر جامعة المنيا من الجامعات المصرية، وهي الجامعة التي أنشئت بالقرار الجمهوري رقم (٩٣) لسنة ١٩٧٦م، وتتبع الكلية قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات، وتخضع الكلية إلى ما يسمى بجامعات الأقسام؛ حيث تتبع نظام الأقسام، وهذا النظام القائم على أن القسم الأكاديمي بالكلية المتخصصة بالجامعة يقوم بالتدريس لطلاب الشعب المتخصصة بكليات التربية، مثل: أقسام اللغة العربية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعي ... وغيرها، ولقد فازت الكلية بعدة مشروعات التطوير (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٤، ص ص. ٢٢-٢٧)، وقد طبقت الجامعة لوائح تطوير كليات التربية للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أ، ٢٠٢٣)، والتي بموجبها تهدف الكلية إلى إعداد حملة الثانوية العامة وخريجي الكليات الجامعية لمهنة التعليم، ويتكون التنظيم الأكاديمي للكلية من عدة أقسام تربوية، وتُعد هذه الأقسام خدمية على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، أما على مستوى مرحلة الدراسات العليا فتُعد أقساماً تخصصية، وتلك الأقسام في آخر شكلها كالآتي: قسم أصول التربية، وقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وقسم علم النفس التربوي، وقسم الصحة النفسية، وقسم المناهج وطرق التدريس. وهذا يظهر أن كلية التربية جامعة المنيا قد شهدت تطورات، لكنها تطورات تقليدية تعتمد على تغيير اللوائح، ولم تتم إلي هيكله الكلية.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم العالي خلال العقدين الماضيين لهيكله كليات التربية بالجامعات المصرية، من أجل مساعدتها على الارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها، إلا أنه ما زالت هناك مجموعة من التحديات والعقبات التي تقف أمام كليات التربية بصفة عامة، ومن ضمنها كلية التربية جامعة المنيا، وتحول بينها وبين تحقيق

جودة مخرجات العملية التعليمية وبوجه خاص بالنسبة للخريجين، وهو ما أكدت عليه نتائج العديد من التقارير العالمية والمحلية والدراسات السابقة في هذا المجال، وما يدل على ذلك خروجها من برنامج التقييم الدولي للطلاب Programme for International Student Assessment (Pisa) الذي وضعته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) لعام ٢٠٢٢م؛ مع وجود طلاب بعض الدول العربية في التصنيف كدولة السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة (OECD, 2023, pp. 38-143)، بالإضافة إلى حصولها على مركز متأخر في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات Trends In International Mathematics And Science Study (TIMSS) International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2023, pp.5-82)، كما شغلت مصر المرتبة ٨٠ من بين ١٣٣ دولة في مؤشر جودة التعليم قبل الجامعي وفقاً لمؤشر المعرفة العالمي الذي يصدر عن مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام ٢٠٢٣م (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٢٤)؛ ووضح تقرير التنافسية العالمي US News Global Rankin انخفاض ترتيب مصر في جودة التعليم الابتدائي لتصل إلى الترتيب ٣٧ من بين ٨٥ دولة لعام ٢٠٢٣م (U.S. News & World Report, 2024)؛ ويُعد ذلك مؤشراً على ضعف المخرجات التعليمية، ويرجع ذلك إلى ضعف المستوى الأكاديمي والتربوي لخريجي كليات التربية، كما تُعد مؤشراً على العديد من المشكلات التي تعاني منها كلية التربية. كما أن هناك العديد من أوجه الضعف والقصور التي تعوق كلية التربية جامعة المنيا تحديداً عن تمييز خريجها، والمرتبطة بأهداف الكلية، والتنظيم الأكاديمي لها، والبرامج الدراسية، وبيانها على النحو الآتي:

فيما يتعلق بأهداف الكلية:

وتتمثل أوجه القصور في هذا المحور على النحو الآتي: (سامح، ٢٠١٩، ص ص.

(٤٤-٣٨)

- الصياغة العامة لأهداف الكلية، بشكل يجعلها إما غير قابلة للتحقيق، وإما غير قابلة للقياس، واتخاذها أساساً للتقويم، فضلاً عن تركيزها على النواحي المعرفية، وإهمالها للجوانب المهارية خاصة.
- النظرة لإعداد المعلم نظرة عامة فضافة لا تراعى الفرق بين معلم المدرسة الثانوية ومعلم المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في برامج الدراسة حيث نجد معلم المادة للمدرسة الثانوية ومعلم نفس المادة للمدرسة الابتدائية دون تضمين البرامج ما يؤكد الفروق بين المدرستين وطبيعة المتعلمين فيهما.

فيما يتعلق بالتنظيم الأكاديمي للكلية:

وأُسفرت نتائج بعض الدراسات أن التنظيم الأكاديمي لكلية التربية يُمثل تحدياً كبيراً من حيث الإيفاء بفلسفة وأهداف كليات التربية من جانب ومتطلبات عملية الجودة من جانب آخر، ذلك لأن كلية التربية معنية بتقديم رسالتين في وقت واحد: رسالة تتعلق بتنمية الجانب الأكاديمي للطالب في أحد التخصصات العلمية أو الأدبية في إحدى الشعبتين العام أو الخاص، والرسالة الأخرى هي تنمية البُعد التربوي في الطلاب، وهذا يُمثل صعوبة في تخريج معلم تربوي ملم بكافة أساسيات عمليات التدريس، ومعلم أكاديمي ملم بكافة أبعاد ومداخل التخصص، الأمر الذي بحاجة معه إلى وقفة وإعادة صياغة أهداف ومعايير التربية بشكل يسهم في تحقيق جودة وكفاءة التعليم العالي (فتحي، ٢٠١٩، ص ٦٠-٦٣).

فيما يتعلق بالبرامج الدراسية بالكلية:

أشارت نتائج الدراسات إلى أن المسارين التخصصي والتربوي يسيران في خطين متوازيين لا يتلاقيان، وأصحاب الطرفين يتهم بعضهما البعض بأنه يختص بعدد من الساعات التدريسية (محمد، ٢٠١١، ص ٦٥-٦٧).

- وتتمثل أوجه القصور في هذا المحور كما تُبينها نتائج دراسة (مها، ٢٠١٩، ص ٣٣٦-٤٤٥)، ونتائج دراسة (علاء، ٢٠٢٣، ص ١١٤-١٣٦)، على النحو الآتي:
- القصور في تفعيل معايير محددة لبرامج كلية التربية.
- الجانب الأكاديمي لم يحقق وظيفته في إعداد المعلم.

• مجموع المواد التخصصية الأكاديمية تُمثل برنامجًا مبتسرًا من برامج الكليات المتخصصة؛ حيث تقدم نفس بعض المقررات التي يدرسها طلاب كليات العلوم أو الآداب، مع العلم بأن هناك فرقًا واضحًا بين أهداف المقررات التي تقدم لتكوين باحث أو التي تقدم لتكوين معلم.

• المقررات التربوية لا تُسهم في إعداد الطالب بدرجة كافية لمهنة التدريس وللحياة المهنية؛ ويتم تدريس الجانب التربوي بصورة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه.

• يغلب على الدراسة بكلية التربية الجانب النظري (انفصال بين النظرية والتطبيق).

• تكرار محتوى الكثير من المقررات التربوية بين الأقسام المهنية.

• ضعف دور برامج الإعداد في التدريب قبل وأثناء الخدمة.

• غياب خطة لتوسيع برامج الدراسات العليا

في ضوء ما سبق عرضه، تتبلور مشكلة البحث الحالي في ضعف مخرجات كليات التربية؛ وهذا يرجع إلى أنه ما زالت هناك مجموعة من الصعوبات والعقبات التي تقف أمام كليات التربية المصرية بصفة عامة، وكلية التربية جامعة المنيا بصفة خاصة، في أهدافها، والتي تتمثل في أنها عامة، وغير قابلة للتحقيق، وكذلك التنظيم الأكاديمي الذي يُعاني من التقليدية، وغموض العلاقة التنظيمية بين الأقسام التربوية والتخصصية، وغياب الأقسام التخصصية عن التمثيل في برامج الإعداد، بالإضافة إلى البرامج الدراسية التي تُعاني من الضعف والقصور في معايير البرامج، والتي تحول بينها وبين تحقيقها لمستوى تميز المخرجات التعليمية؛ وهو ما دعا إلى دراسة خبرات كليات التربية في بعض الجامعات الأجنبية التي لها خبرات متميزة في هيكلة الأهداف، والتنظيم الأكاديمي، والبرامج الدراسية، وإمكانية الاستفادة منها في اقتراح بعض الإجراءات التي تُسهم في تطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا.

وبناء عليه، تتبلور مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس، وهو: **كيف يمكن تطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا في ضوء خبرتي جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما الأسس النظرية لهيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة؟
- ٢- ما واقع هيكلية كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية؟ وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟
- ٣- ما أوجه التشابه والاختلاف بين واقع هيكلية كليات التربية في كل جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية، وما تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؟
- ٤- ما الإجراءات المقترحة لتطوير هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في ضوء الاستفادة من خبرتي جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية، وبما يتناسب مع سياق المجتمع المصري؟

حدود البحث:

- ١- يتناول البحث الحالي محاور هيكلية كليات التربية على النحو الآتي:
 - أ- أهداف هيكلية كليات التربية.
 - ب- هيكلية التنظيم الأكاديمي بكليات التربية.
 - ج- هيكلية البرامج الدراسية بكليات التربية.
 وقد تم تحديد هذه المحاور على اعتبار أنها تمثل أكثر الركائز الأساسية للهيكلية الأكاديمية لكليات التربية، كما تعكس طبيعتها وهويتها المميزة.
- ٢- يقتصر البحث الحالي في تناوله لخبرات بعض كليات التربية على بعض الجامعات التي لها ممارسات متميزة في هيكلية كليات التربية؛ ولذا سيتناول البحث الحالي الخبرات التالية:

أ- **كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية؛** حيث تم اختيارها لأنها من الكليات التي أخذت بهيكلية كليات التربية لإصلاحها منذ الثمانينات بعد أن تعددت التقارير التي انتقدت واقعها، وكانت جهودها بارزة ومتميزة في هذا المجال، وقد اتخذت من قبل عديد من الجامعات كنموذج يُحتذى في هيكلية كليات التربية، والتي سرعان ما كان لها أكبر الأثر على إحداث التميز في المخرجات التعليمية للكلية (Faculty of Education, 2023a)، كما أنها

تُعد من الكليات التربوية الرائدة في مجالات التدريس والبحث العلمي، وتمتلك أهداف وتنظيم أكاديمي وبرامج متميزة رغم تبعيتها بشكل كبير للدولة، كذلك معترف بتميزها على المستوى التركي والأوروبي، فقد صُنفت ضمن أفضل ١٠٠ جامعة في العالم، والأولى محلياً على مستوى الجامعات التركية في تصنيف التايمز للأعوام بين ٢٠١٨ - ٢٠٢٤ م (Faculty of Education, 2023a)، وتنتمي كلية التربية جامعة الشرق الأوسط إلى دولة تركيا، والتي تُعد من الدول التابعة للعالم الإسلامي ولها أنشطة متقدمة نتيجة التقدم العلمي والصناعي الموجود بها.

ب- **جامعة إيشي اليابانية**؛ حيث تم اختيارها كجامعة مقارنة لأن هذه الجامعة ضُمت إلى الجامعات القومية كجامعة قومية تربوية متخصصة منذ صدور قانون مؤسسة الجامعات القومية في أبريل عام ٢٠٠٤م، وتُعد أول جامعة تربوية شاملة في كليات التربية في اليابان، كما تتعدد أهداف الجامعة وهيكلها التنظيمي، وأنماط برامجها الدراسية ومستوياتها بالمراحل التعليمية المختلفة (Aichi University of Education [AUE], 2024b)، وعليه، تُعد بمثابة هيكله لكليات التربية، وأنها تهتم بتقديم إعداد تربوي متنوع ومتميز للمؤسسات التربوية المختلفة، وبعد تحت مظلتها المعلم في جميع التخصصات العلمية والأدبية والفنية والنوعية، وكونها حصلت على المركز الأول على مستوى جامعات التربية وجامعات تربية المعلم في اليابان (AUE, 2023b)، كما أنها تعتبر من الجامعات المعتمدة الرائدة في مجالات التدريس والبحث العلمي، والإدارة التنظيمية، والمرافق والمعدات؛ الأمر الذي يعني أنها تستوفي معايير جودة البرامج الدراسية، وتوصيفات المقررات الدراسية وخدمات المتعلمين (AUE, 2024b). كما حصل طلاب محافظة إيشي على مراكز متقدمة في الاختبارات الدولية PISA؛ فقد حصلوا على أعلى متوسط درجات ٥٣٦ نقطة لعام ٢٠٢٢ م (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023, pp. 52-53)، وبالتالي فهي من الدول عالية الإنجاز؛ ويرجع ذلك في الأساس إلى المعلمين

ونظم الإعداد المتطورة بالجامعة بشكل واضح، علاوة على ذلك، تعد أجور العاملين في اليابان من أعلى الدول على مستوى العالم؛ امتثالاً لهم (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2023). وتعتبر جامعة إيشي اليابانية مثلاً يحتذى كأبرز الجامعات التربوية المتخصصة العالمية التي أظهرت دوراً فاعلاً في تحقيق التنمية الشاملة، والتميز في المخرجات التعليمية.

ج- كلية التربية جامعة المنيا، حيث تم اختيارها وتنتمي إلى مصر، والتي تُعد التعليم قضية أمن قومي فاتجهت لإصلاحه في جميع مراحله بما فيها كليات التربية ومنها كلية التربية جامعة المنيا، واتخذت من هيكلتها مدخل لذلك، وقد فازت الكلية بعدد تسعة مشروعات التطوير كأحد مشروعات تطوير التعليم العالي (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٤، ص ٢٢-٢٧)، كذلك قرب كلية التربية جامعة المنيا من الغالبية العظمى من كليات التربية، وكذلك معترف بتميزها؛ وقد حصلت على الاعتماد المؤسسي في ١٣ سبتمبر ٢٠١٨م، بعد استيفاء جميع المعايير الخاصة بالاعتماد المؤسسي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٨).

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- الوقوف على الأسس النظرية لهيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة.
- ٢- التعرف على واقع هيكله كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.
- ٣- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين واقع هيكله كليات التربية في جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية، وتفسيرها في ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات الصلة.
- ٤- التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا في ضوء الاستفادة من خبرتي الدراسية، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- ١- يأتي هذا البحث متزامناً مع استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠م، ومع توجه الوزارة ولجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات في الآونة الأخيرة نحو الاهتمام بتطوير كليات التربية، وكذلك مع اعتماد وزارة التربية والتعليم المصرية نظاماً جديداً للتعليم قبل الجامعي (2.0).
- ٢- تأتي أهمية البحث الحالي من الاهتمام العالمي بهيكله كليات التربية، ودورها في إعداد المخرجات التعليمية المتميزة، وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.
- ٣- يُسهم البحث الحالي في التوصل لمجموعة من الإجراءات المقترحة بجامعة المنيا قد تُسهم بشكل كبير في تطوير التعليم برمته في الدولة المصرية على مستوى التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي.
- ٤- يمكن ان يُفيد البحث الحالي صانعي السياسات التربوية بمصر في إعادة النظر في تطوير هيكله كليات التربية.
- ٥- يمكن أن يفيد البحث الحالي قيادات كلية التربية بجامعة المنيا بأهم المشكلات التي تعاني منها كلية التربية، وتعرفهم بأهم الإجراءات التنفيذية اللازمة لمعالجة هذه المشكلات.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث الحالي مصطلح هيكله كليات التربية Structuring على النحو الآتي:

لغة: هيكله مصدر "هَيَّكَلَ"، وجمعه "هَيَاكِل"، وهيكل الشيء: شكله وصُورته وهيئته، ويقال هيكل الموضوع: وضع له تصميمًا، شكلاً، والهيكله أي ترتيب وتركيب عناصر المؤسسة معاً، ومن يعمل فيها وفق قواعد عامة ومنظمة؛ كما تُوضح تنظيم المؤسسة وعلاقة إدارتها بعضها ببعض؛ بغرض تطوير العمل وإنجاحه (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥، ص. ٩٣٣). وعليه، فإن الهيكله تفيد طريقة ترتيب مجموعة عناصر تعمل معاً، وهي شكل وصورة المنظمة، والتي تهدف إلى أداء وظيفتها بأكبر فعالية ممكنة.

اصطلاحاً: تعرف على أنها مجموعة التغييرات التي تمت على هيكل أو تكوين أو توجه المؤسسة؛ استجابة للتغير في البيئة الخارجية، أو في الظروف التنظيمية الداخلية

للمؤسسة (Wu & Delios, 2015, p. 314). ويعرفها هورد Hord بأنها: "طريقة جديدة في التفكير بشأن الإصلاح التربوي، تستهدف مستويات عالية الجودة من المخرجات، مما يتطلب تبني مدخل شامل في التعامل مع النظام التعليمي" (Hord, 1992, p. 89).

وتعرف الهيكلية بأنها "الشكل الذي يمكن أن تأخذه مجموعة عناصر على علاقة فيما بينها، أو مجموعة علاقات منظمة بين عناصرها؛ والتغييرات العملية عليها؛ الهادفة إلى زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية، ورفع قدرتها التنافسية وتحسينها" (عبداللطيف، ٢٠١٥، ص. ١١).

وبناء على ما سبق عرضه فإن البحث الحالي يتبنى التعريف الإجرائي التالي لهيكلية كليات التربية في أنها: مجموعة من الإجراءات العملية المحددة التي تتخذها كليات التربية في الجامعات؛ لإحداث تغييرات في أهدافها وتنظيمها الأكاديمي وبرامجها الدراسية، من أجل تحسين مخرجاتها التعليمية، وكفاءتها، والتغلب على مشكلاتها.

منهج البحث وخطواته:

في ضوء طبيعة مشكلة البحث وأهدافه، اعتمد البحث على المنهج المقارن؛ إذ يعتبر أنسب المناهج المستخدمة وأكثرها دلالة على التربية المقارنة، وأكثرها شمولاً للمناهج الفرعية المستخدمة، والذي تتمثل أبعاده في خمسة أبعاد رئيسية، وهي: (شاكر، وهمام، ٢٠٠٣، ص ص ٩٣-٩٧):

- ١- **البعد التاريخي:** ويختص بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر التعليمية الأخرى ذات العلاقة، وكذلك علاقتها بمجتمعها في جامعات البحث محل الدراسة.
- ٢- **البعد الوصفي:** ويختص بدراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري وفي جامعات البحث.
- ٣- **البعد التحليلي الثقافي:** ويختص بإظهار القوى والعوامل الثقافية المسؤولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية.

٤- **البعد المقارن التفسيري:** ويقصد به تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف للظاهرة التعليمية، في جامعات البحث، وتفسيرها في ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.

٥- **البعد التنبؤي:** ويعكس الجانب النفعي للتربية المقارنة، على نحو استشراف المستقبل التربوي للظاهرة التعليمية موضوع البحث، في الجامعة التي تُعاني من مشكلات بشأنها.

بناء على ما سبق، يمكن صياغة الخطوات الإجرائية للبحث على النحو التالي:

١- **البعد التاريخي:** بيان التطور والنشأة التاريخية لهيكلية كليات التربية من المنظور الوثائقي والأدبيات، وبكليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.

٢- **البعد الوصفي:** القيام بوصف شامل لهيكلية كليات التربية نظرياً، وفي جامعات المقارنة.

٣- **البعد التحليلي الثقافي:** إجراء التحليل الثقافي لهيكلية كلية التربية في كل جامعة، لبيان الظهير الثقافي الفاعل في كل جامعة من جامعات البحث.

٤- **البعد المقارن التفسيري:** عقد المقارنة التفسيرية؛ لبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيما يتعلق بهيكلية كليات التربية في جامعات المقارنة، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.

٥- **البعد التنبؤي:** التوصل لنتائج البحث والإجراءات المقترحة لتطوير هيكلية كليات التربية جامعة المنيا في مصر، وبما يناسب مع طبيعة المجتمع المصري.

أقسام البحث:

يتضمن البحث الحالي ستة أقسام رئيسة، بيانها على النحو الآتي:

- **الأول:** تحديد الإطار العام للبحث، ويشمل: مقدمة البحث ومشكلته، وحدوده، وأهدافه، وأهميته، ومصطلحاته، ومنهج البحث وخطواته، وأقسام البحث.
- **الثاني:** الإطار النظري للبحث حول هيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة.
- **الثالث:** وصف وتحليل ثقافي لواقع هيكلية كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.

- **الرابع:** مقارنة تفسيرية لواقع هيكله كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.
 - **الخامس:** نتائج البحث والإجراءات المقترحة لتطوير هيكله كلية التربية لجامعة المنيا في مصر، في ضوء خبرتي الدراسة، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري.
- وقد تم تناول القسم الأول في الصفحات السابقة، ويعرض البحث بقية الأقسام السابقة تفصيلاً على النحو الآتي:

القسم الثاني

هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة (إطار نظري)

تُعد هيكله كليات التربية من أكثر الموضوعات التي تشهد تنوعاً في الخبرات الإقليمية والدولية بحسب التنوع في طبيعة الأهداف والهيكل التنظيمي والبرامج وآفاق تطويرها ومسار حركتها، وتعتمد هيكله كليات التربية على بعض التعديلات والتغييرات التي تتم على بعض عناصر كلية التربية سواء في أهداف الكلية، أو تنظيمها الأكاديمي أو برامجها الدراسية، لتصبح مستعدة وقادرة على تجويد مخرجاتها. ويتناول هذا القسم دواعي هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وأهداف هيكله كليات التربية، ثم هيكله التنظيم الأكاديمي لكليات التربية في الجامعات المعاصرة، وهيكله البرامج الدراسية في الجامعات المعاصرة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- دواعي تطوير هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة:

برزت على الساحة العالمية منذ بدايات القرن الحادي والعشرين مجموعة من الدواعي المؤثرة، استدعت توجيه اهتمام الجامعات -ومنها كليات التربية- لمراجعة أنظمتها التعليمية السائدة وإعادة النظر فيها، وتعتبر هذا الدواعي بمثابة المحركات أو المعايير الضاغطة والداعية إلى هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة، ولعل أبرز تلك الدواعي يوردها البحث الحالي على النحو التالي:

١- الحاجة إلى أدوار المعلم المتجددة:

يتحدد دور خريج كلية التربية بسبب التحولات والتغييرات التربوية الجديدة التي فرضتها الكوكبية والتطورات السريعة وثورة الاتصالات والمعلوماتية والتقدم العلمي والتطور التقني والهندسة الوراثية وظهور عدد من النظريات التربوية الجديدة ... وغيرها، في كونه معلماً ومربياً داخل المدرسة ومسئولاً تجاه المهنة وملتزماً تجاه المجتمع بمجموعة من الأدوار، والتي تتمثل في الأمور الآتية: (مجدي، ٢٠١٦، ص. ٢٣)

- المعلم كمتفكر متبصر.
- المعلم كداعم للاقتصاد المعرفي.
- استخدام وإدارة تكنولوجيا التعليم.
- المعلم كمخطط للتدريس.
- المعلم كمسهل لعملية التعلم
- المعلم كقائد للتغيير.
- المعلم كمدير للتكنولوجيا وإدارة المعلومات.
- المعلم كمربي ومخطط.
- المعلم كممارس ومتأمل وباحث إجرائي.
- المعلم كمشجع للأنشطة التربوية.

وقد انعكست أدوار المعلم المتجددة على هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة؛ وهذا يستلزم من كليات التربية بناء فلسفة متطور لإعداد المعلم تتحو نحو إعداد المعلم الباحث المتفكر المتمكن من المعارف والمهارات والقيم والثقافة الرفيعة المستتيرة القادر على مواصلة نموه المهني إلى أعلى مستوى، والمعلم الداعم لتلاميذه، والقادر على تنميتهم ودمجهم في الحياة العامة، وفهم وقراءة العالم من حوله، والانخراط في تغير الواقع، وبناء مجتمع المعرفة (Hanushek, Piopiunik & Wiederhold, 2019, p. 859). كما تتطلع كليات التربية إلى إعداد معلم متسع الثقافة مزود بالمعارف العامة، ومتمكن من بنية علمية في مجال تخصصه، ويمتلك مهارات الممارسة المهنية، محباً لتلاميذه مكتسباً لأخلاق مهنة التعليم السامية، ومنتمياً لبلده وعاملاً على تقدمها (Tan, 2016, p. 14)، كما يتطلب تحديد مكون التربية العامة أو ما يطلق عليه الفنون

الليبرالية Liberal Arts، وهذا المكون يلعب دورًا هامًا في تكوين معلم مستنير: واسع الثقافة، مفكر، باحث، مبدع، قادر على فهم متغيرات العصر، وثورة المعلم والتكنولوجيا وحقوق الإنسان، وتنوع الثقافات من حوله (Sahlberg, 2010, pp. 1-8).

٢- الحاجة إلى التطور التكنولوجي:

لقد ظهرت في إطار ثورة العلم والتكنولوجيا تكنولوجيات فائقة في مجالات الاتصالات والمعلومات، التي لاقت اهتمامًا من المشتغلين بالتعليم، كما تمت الاستفادة منها في مجالات متنوعة داخل الفصل وخارجه، وساعدت على تحويل التعليم التقليدي وجعلته تعليمًا افتراضيًا، فضلًا عن التعلم الإلكتروني، وصار استخدام الحاسبات وغيرها داخل قاعات الدراسة ضرورة من ضرورات تطوير التعليم وزيادة التفاعل بين أطرافه، وهذا يفرض على كليات التربية ضرورة مواكبة هذه التكنولوجيا وإرساء الرقمنة، والإسراع بتحويل التعليم التقليدي إلى التعليم العصري كالتعليم الإلكتروني والافتراضي وغيره؛ وجميعها تهدف إلى التعلم الذاتي والتعلم المستمر واكتساب مهارات للتعامل الذكي مع عصر المعلوماتية ومجتمع المعرفة، وتغيير أنماط التعليم وإنتاج الخدمات التعليمية من الصور التقليدية المستخدمة إلى النماذج الإلكترونية بصورة شاملة، وإيجاد برامج تلبي حاجات التطور التكنولوجي، وإعداد معلم افتراضية Virtual Teacher College (نجلأء، ٢٠١٨، ص. ٥٥٠).

ويتطلب التطور التكنولوجي في كليات التربية بالجامعات المعاصرة توفر ما يلي: منصات تعليمية متاحة لكل المتعلمين في مختلف البرامج والتخصصات، مقررات دراسية معدة بتصميم يتناسب مع تقديمها الكترونياً، مهارات التعليم الإلكتروني لدى الأساتذة والمعلمين والطلاب، الامتحانات وإعدادها بما يتواءم مع منصات التعليم، وزيادة المهارات الرقمية لدى المعلمين (مهني، ٢٠٢٣، ص. ٨٢)، كما تسعى كليات التربية إلى إرساء الرقمنة، وتفعيل إمكانات Information and Communication Technology (ICT) في مختلف عمليات إعداد المعلم، وفقاً للتكنولوجيا المتوافرة في الميدان، بأسلوب يحفظ لكل طالب ما أنجزه من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني، ويساعد على تطوير ذاته بذاته، والسعى نحو التميز، والاهتمام باستخدام بنوك الأسئلة والاختبارات الإلكترونية، والأدوات العلمية الأخرى؛ لتحديد نواتج التعلم المستهدفة ILO,S، واستخدام أحدث

الاستراتيجيات وتطبيقات التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم (Musset, 2020, pp. 5-7).

٣- الحاجة إلى الاتجاه نحو الاعتماد على البرامج البينية:

تقوم البرامج البينية على فلسفة مؤداها أن خلق الله (سبحانه وتعالى) الإنسان في وحدة عقلية وبدنية ووجدانية متكاملة، وهذا التكامل في خلقه مبدأ تتجلى فيه عظمة الخالق وقدرته (تبارك وتعالى)، ويتنافى الفصل بين العقل والقلب والبدن في تربية الإنسان وتعليمهم مع الطبيعة البشرية، ويؤدي إلى نتائج ليست بالمستوى المنشود (وزارة التعليم العالي، ٢٠٢٣، ص. ١٥).

لذا تستلزم أن تقوم فلسفة البرامج البينية بكليات التربية في الجامعات المعاصرة قائمة على ما يوجه لتطوير إعداد معلمين مؤهلين ومحترفين وملتزمين بالتعليم المستمر والتطوير المهني وخدمة الطلاب والمجتمع، كما تستلزم أن تنطلق من مجموعة من الركائز الأساسية؛ وهي: تداخل التخصصات التربوية وتكاملها، والدمج بين معارف ومهارات وقيم التربية والتعليم، وتوفير بتطبيقات قائمة على التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع، والتركيز على مهارات الحياة وريادة الأعمال، وتقديم خبرات ميدانية ووسطى ونهائية، وفهم تنوع المتعلمين ورعايتهم، والتركيز على وحدة المعرفة في شكلها الوظيفي، وإكساب مهارات التعلم المستمر والنمو المهني للمعلمين، والشاركة الفاعلة في مجتمع التعلم والمجتمع الخارجي (أمل، وهناء، ٢٠٢٣، ص ص. ٨٧-٢٠٦).

وتعرف البرامج البينية Interdisciplinary بأنها: برامج تشمل اثنين أو أكثر من التخصصات الأكاديمية (Merriam, Webster, 2018, p. 233)، وتعرف بأنها: المجالات المشتركة أو المكررة في أكثر من تخصص مع مجالات تخصص آخر أو المجالات المتداخلة (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٤، ص. ١٢). كما عرفت دراسة الشريف بأنها: برامج دراسية تصمم استجابة لسد نقص في مواصفات الخريج المعرفية أو المهارية أو التقنية، حيث تتميز بنواتج تعلم جديدة مستمدة من تكامل نواتج تعلم فرعين أو أكثر من فروع المعرفة أو برنامجين أو أكثر من برامج دراسية قائمة، بهدف توسيع مدارك الطالب وتعليمه بطريقة الاكتشاف الموجه المبني على الحقائق العميقة في تناول المشاكل المعقدة، وذلك اعتماداً على الفهم الشامل لأبعادها، والتحليل الدقيق لجميع تفاصيلها

المعرفية، واكتشاف الحلول الإبداعية (دعاء، ٢٠٢٣، ص. ٥٨٣ - ٥٨٤). كما تعرف بأنها: برامج يشترك فيها أكثر من تخصص بنواتج تعلم محددة لا يمكن تحقيقها من خلال تخصص معرفي واحد، على ألا يتعد إجمالي ما يستفاد منه من المقررات القائمة نسبة ١٠٪ (جامعة جازان، ٢٠٢٣، ص. ٥٧٣ - ٦٤٠)، وتعرف بأنها عبارة عن نوع من التخصصات الناتجة عن دمج تخصصين أو أكثر؛ حيث تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتنتج تخصص آخر جديد، يخدم حاجة المجتمع، أو حاجة المؤسسات التربوية، سواء كان هذا التخصص ضمن العلوم التربوية أو غيرها من العلوم الأخرى (الطيفة، ٢٠٢١، ص. ٥٩٧).

وتهدف البرامج البينية إلى تلبية احتياجات سوق العمل من التخصصات، وإعداد خريج قادر على المنافسة في سوق العمل على المستويين المحلي والعالمي، جودة المهارات التوظيفية والتحصيلية للخريج، التركيز على جودة الأداء المهني، تلبية متطلبات المهن الحديثة التي تعتمد على التخصصات المهنية الدقيقة، مواكبة التطورات العلمية في مجالات التخصص، الاستفادة المثلى من الموارد البشرية من خلال توظيف طاقات أعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلاب، وتطوير البرامج الأكاديمية القائمة، وتحديد أطر للتدخلات الموجودة بين التخصصات (جامعة جازان، ٢٠٢٠، ص. ٤٠).

كما أصبحت كليات التربية بحاجة إلى ماسة إلى اعتماد البرامج التعليمية وتدويلها، ومنح الدرجات العلمية المشتركة على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، وأهمية التوجه نحو التخصصات المتداخلة والمتكاملة، وتحديد مقررات بينية متعددة التخصصات يتحدد عددها وفقاً للمرحلة الدراسية المستهدفة (جامعة جازان، ٢٠٢٠، ص. ٤٦)؛ من خلال الاشتراك مع جامعات أجنبية أخرى، لضمان جودة التعليم العالي، وتوفير خبرات تعليمية ذات جودة عالية للطلاب، وطمأنة الطلاب الحاليين والمحتملين وأولياء أمورهم، وأصحاب العمل، وكافة الأطراف المعنية أن ما تقدمه المؤسسة من برامج أكاديمية ومؤهلات يستوفي معايير الجودة التي تتماشى مع الممارسات الدولية، وقياس عائد المنتج التربوي، وإدخال الملامح الدولية في المناهج وتكنولوجيا التعليم، وأنماط التقييم ومعايير (دعاء، ٢٠٢٣، ص. ٥٨٩)، هذا بالإضافة إلى استحداث الجامعات بعض البرامج

الدراسية الجديدة مع جامعات أجنبية عالمية، والتعاون الأكاديمي الدولي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتعاون بين الباحثين فيما بينهم.

٤- الحاجة إلى تطبيق مبدأ الجودة الشاملة الذي يستند إلى أن جودة أداء الطالب المعلم تشمل جودة أداء معلم المعلم:

تمثل الجودة الشاملة مدخلاً للتنافسية، واستثمار معطيات المعرفة والتكنولوجيا، والجودة الشاملة تعتبر سمة من سمات القرن العشرين في كافة المجالات الإنتاجية والخدمية، وقد أعطيت الدول المتقدمة، والعديد من الدول النامية لإدارة الجودة الشاملة والرقابة عليها والحفاظ عليها اهتماماً كبيراً وجعلتها أساس العمل أيًا كان نوعه، وأساس تحقيق التقدم والاحتفاظ بمكان متقدم في التدريب العالمي، وكليات التربية هي أكثر الكليات المعنية بتحقيق الجودة الشاملة لأن ذلك سوف ينعكس على بقية مراحل وأنواع التعليم الأخرى (Vegas, et al, 2013, p. 39).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة أن جودة أداء الطالب المعلم في العملية التعليمية تتوقف على جودة أداء معلم المعلم بالضرورة، ومدى رضا المعلم عن دوره وأدائه الأكاديمي والتربوي، ومما لا شك فيه أن أداء المعلم يتأثر بمستوى إدراكه للضغوط المهنية التي يتعرض لها، فإن كان إدراكه لهذه الضغوط في أقل مستوياته فإن ذلك يجعله يقبل على المهنة، ويؤدي دوره بكفاءة كميسر للعملية التعليمية، وينعكس هذا بالضرورة على سلوك وأداء طلابه، وهو ما ينشده الجميع، أما إذا كان إدراكه لهذه الضغوط في مستويات عالية، فهذا يجعله ينفر من المهنة، ويؤدي أداءاً سلبياً سيئاً، وينعكس هذا الأداء على طلابه بالضرورة، مما يؤدي إلى إضعاف العملية التربوية وعدم فاعليتها (Shuls & Trivitt, 2019, p. 646).

٢- أهداف تطوير هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة:

وتؤكد العديد من التقارير الدولية والإقليمية والمحلية أهمية تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم، إذ ينظر إليها كأحد أهم المحددات الأساسية لجودة الأداء الجامعي، ويتضح ذلك من خلال ما تشير إليه الاتجاهات العالمية من ضرورة الارتقاء بمستوى جودة المعلم ومؤسساته؛ بغرض مواكبة التقدم السريع، والمتغيرات في شتي مجالات العلم والتكنولوجيا. ففي الورقة التي قدمتها الحكومة العمالية البريطانية الحالية عن سياساتها

التعليمية حتى عام ٢٠٣٠م جاء التأكيد واضحاً على ضرورة الإعداد المتميز للمعلم وعلى ضرورة تدريب المعلمين الجدد، وأن هذا التأكيد يجيء في وقته، وأن جميع الجامعات ورؤسائها يقرون بذلك، وأنهم يقبلون المسؤولية كاملة لتحقيقها من أجل تغيير الطريقة التي يُعد بها المعلمين، وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، والتمكين المهني لهم، ودورهم في الارتقاء بالتعليم (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003, pp. 3-4).

وتشير دائرة المعارف الدولية الصادرة عام ٢٠٢٠م إلى ضرورة تمكين المعلم من أن يكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بتكامل المعرفة والمنبثقة عن المجالات العلمية المختلفة والتي تستند إلى الخبرات الحية في المدرسة وفي الميدان التربوي بصفة عامة (Musset, 2020, pp. 5-7)، وقد سبق لليونسكو أن أشارت في عدة تقارير لها على أن تقدم التربية يعتمد بدرجة كبيرة على مؤهلات وقدرات الهيئة التدريسية بصفة عامة، وعلى السمات الإنسانية والبيداغوجية والفنية لأفراد المعلمين، وعلى أن التعليم مهنة تتطلب أن يمتلك صاحبها (المعلم) معرفة متعمقة ومهارات متخصصة من خلال دراسات جادة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمة من سماته (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١٧، ص. ١٥).

ويرى (Vagas, et.al, 2013, pp. 4-7) أن معظم الجامعات تتجه إلى إجراء هيكلية كليات التربية، والتي تهدف إلى مساعدة الكليات على التعامل بشكل أكثر فعالية مع التغيرات والفرص البيئية الخارجية؛ بهدف حماية وتعزيز السمعة والبرامج الأكاديمية وأحياناً آفاق البقاء.

وتتلاحق التغيرات العالمية، والتي تؤكد أن تطوير كليات التربية هو السبيل الأسرع للتنمية والتقدم والابتكار، وتتضح أهداف تطوير كليات التربية في الآتي: (Department for Education, 2016, pp. 1-14)

- العمل على تحقيق الجودة والإتاحة والتنافسية.
- تنمية الكفاءة المهنية والمهارات الفنية للمعلمين.
- تطوير برامج إعداد المعلمين، وتأهيلهم للحصول على رخص مزاولة المهنة وضمان تحقيق الكفاءة في الكادر الجديد، مع التركيز على التأهيل التكنولوجي المسابر لمتطلبات العصر.

- الاعتماد على المنهج الشامل الذي يوفر التكامل بين التعليم الأكاديمي والمهني.
- تغيير الأدوار والأهداف التي تحدد عمل المعلمين، والتي تتضمن علاقاتهم بالأهل والطلاب والمدراء والزملاء، وخبراتهم في التنمية المهنية، وتوجيهها للموضوعات المدرسية.
- تنمية الحياة المهنية للمعلمين؛ وذلك من خلال إتاحة المجال لهم للعمل ضمن فريق وممارسة التأثير على سياسة المدرسة، ومن خلال تعدد الأدوار التي يقومون بها سواء من تعليم وتوجيه والمشاركة في تطوير المناهج بالإضافة لتطوير عملهم في ضوء الحاجات المحلية.
- وتقوم هيكله أهداف كليات التربية على مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها في هيكله كلية التربية، وتوجه مسارها، ولعل أهم هذه الاعتبارات: (عبد المنعم، ٢٠١٥، ص. ٥)
- أن الأصل في هيكله الكلية وتطويرها هي المهام والمسؤوليات والسلطات والصلاحيات، والفصل بينها.
- أن متطلبات التطوير تقتضي إضافة أدوار جديدة معينة، وحينما تتحدد تلك الأدوار، قد تقتضى بدورها إضافة بنى أو صيغ أو وحدات جديدة لأدائها، وتتبلور مسؤولياتها وصلاحياتها وموقعها من الهيكل القائم.
- إن المطلب الملح من مطالب تطوير كليات التربية يتمثل في إعادة النظر في الأقسام العلمية المسؤولة عن الإعداد التخصصي (العلمية والأدبية) داخل كليات التربية، بما يحقق حالة الانسجام والتناغم بين الإعداد الأكاديمي والتربوي الذي سيقضى إعادة هيكله الأقسام والبرامج التخصصية بما يضمن اختلاط المكون التربوي مع المكون التخصصي.
- ولذا؛ يتضح أن هيكله كلية التربية تهدف إلى تحقيق مستويات عالية الجودة من المخرجات التعليمية، وحل مشكلات كلية التربية، وتقديم خطط ومقترحات لإنجاح الأقسام العلمية في تحقيق أهدافها المنشودة، وتحسين البرامج والمسارات التي تقدم للمعلم.
- ثالثاً: هيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية في الجامعات المعاصرة:

يُعرف التنظيم الأكاديمي بأنه الشكل المناسب الذي تتبناه الكلية من أجل تحقيق أهدافها، والذي يشرف مباشرة على إنجاز مهامها، ويساعد على تحقيق المعرفة العليا (على، ٢٠٢٠، ص. ١٤). وبالتالي، فأساس فكرة هيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية هي التغييرات التي تمت على الهيكل التنظيمي التقليدي.

وثمة إشارة إلى أن جُل كليات التربية في السياق التربوي المعاصر تتضمن نظامين في إعداد المعلم؛ أولهما النظام التكاملي، حيث تتكامل الجوانب الثلاثة لإعداد المعلم (مهنيًا وأكاديميًا وثقافيًا) داخل كلية التربية، أما النظام التتابعي، وفيه يلتحق الطالب بكلية التربية لإعداد مهنيًا ولكن بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى في أحد التخصصات الأكاديمية من الكليات الأخرى.

ويتأثر تنظيم وهيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية بالجامعات المعاصرة بالتنظيم الذي تسير عليه الجامعة، لاسيما مع التطورات التي عرفتتها الجامعة، وبالتالي يمكن النظر إلى التنظيم الأكاديمي بالكلية من زاويتين، الأولى الجامعة تعمل بنظام الأقسام الموحدة ذات الجهود التي تخدم الجامعة ككل على اختلاف كلياتها؛ وأن هذه الأقسام تقوم بالتدريس لجميع طلاب الجامعة؛ بما يتفق ولوائح الكليات التي ينتمون إليها (عيسي، ٢٠١٧، ص. ٤٥)، ومن ثم، فإن التنظيم الأكاديمي لكليات التربية يضم الأقسام التربوية فقط، وأقسام التخصصات الأخرى في كليات العلوم والآداب. أما الثانية فهي الجامعة التي تضم الكليات المنفصلة أو المستقلة، والتي تعمل ككيانات قائمة بذاتها، ولكل منها أهداف مختلفة، وتعمل دراسيًا وأكاديميًا في نواحي متباينة، ولها أقسامها الخاصة التي تتحمل مهام الدراسة والبحث كلية بعينها (عيسي، ٢٠١٧، ص. ٤٥)، ومن ثم، فإن التنظيم الأكاديمي لكليات التربية يضم الأقسام التربوية والأقسام التخصصية معًا.

وقد برزت في مطلع القرن الحادي والعشرين هياكل جديدة لكليات التربية، منها الجامعات التربوية المتخصصة، وكل هذا التطور المستمر يعكس السعي الدائم لكليات التربية لاكتساب ميزة تنافسية، لاسيما مع وجود منافسة شرسة في الأنشطة التعليمية، وتعتبر الجامعة التربوية المتخصصة بمثابة هيكله للتنظيم الأكاديمي لكليات التربية، فهي تنظيم متفرد وهيكلية أو بنية متميزة لمؤسسات تربية المعلم، فهي تضم كليات وأقسامًا للتربية، كما تضم كليات ومعاهد وأقسامًا للعلوم الأساسية والآداب واللغات والفنون وغيرها

(أحمد، ٢٠١٩، ص ٦٩-٧٠)، ويقصد بها "الجامعة التي يتم إنشاؤها بهدف إعداد المعلم على نظام الجامعات المتخصصة وليس الجامعات الشمولية، وتهتم بإعداد المعلم لأي مرحلة عمرية (بداية من معلم رياض الأطفال ومرورًا بالمرحلة الابتدائية والثانوية، ثم عضو هيئة التدريس في الجامعة)، ولأي تخصص علمي سواء أكانت للعلوم الإنسانية أم العلوم الأساسية، أم كانت خاصة بالدراسات النوعية، وإعداد معلم مراكز التدريب المهني" (بهاء الدين، ٢٠٢٢، ص ٣٤٠).

وتعتمد أغلب كليات التربية في الجامعات المعاصرة الأقسام العلمية بوصفه الوحدة التنظيمية للهيكل الأكاديمي للكليات، وهي البنية التقليدية لكليات التربية منذ إنشائها في الثلث الأول من القرن الماضي، والتي تعتمد على الفلسفة الواقعية التي تجعل من المعرفة المتخصصة وسيلة للتحكم في الوجود، والتي يحتل المعلم فيها موقعًا سياديًا بوصفه مصدرًا للمعرفة؛ هذا الإعداد يتطلب وجود كيانات أو بنى تنظيمية (الأقسام العلمية) معبرة ومطابقة للبنى المعرفية المنفصلة (العلوم التربوية والتخصصات)؛ حيث تعمل كل بنية تنظيمية بمعزل عن الأخرى في مناهج منفصلة للإعداد، كما تعتمد على النموذج المنهجي Paradigm المتبني في إعداد المعلم نموذج التحصيل، وحيث نجد أن مسميات الأقسام العلمية بكليات التربية مطابقة لمسميات العلوم والمجالات المعرفية التي تعمل على تعلمها: المناهج، وعلم النفس التربوي، وأصول التربية، وتقنيات التعليم، والتربية المقارنة، والإدارة التعليمية (محمد، ٢٠٢٣، ص ٣٨-٣٩).

وعليه، تختلف عدد الأقسام العلمية المكونة للتنظيم الأكاديمي بين كليات التربية في الجامعات، وتشترك بينها في الأقسام الآتية: قسم المناهج والتعليم، ويختص بالمقررات الخاصة بطرق التدريس لمختلف التخصصات التي تطرحها الكلية، وقسم دراسة السياسات والإدارة، ويختص بسياسات التعليم والقيادة التربوية، والتربية المقارنة والدولية، وقسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة، ويختص بمجالات علم النفس التعليمي، وعلم النفس الفئات الخاصة، كما يختص بتصميم والإشراف على اختبارات القبول التي تعدها الكلية للطلاب الجدد الملتحقين بها، وقسم الإرشاد التربوي وعلم النفس الإرشادي، ويختص بالإرشاد النفسي والخدمات الإرشادية للمدارس، وخدمات العلاج النفسي لطلاب المدارس، وقسم أصول التربية، ويختص القسم بدراسة العملية التربوية والتعليمية من عدة زوايا:

تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو ثقافية أو سياسية أو اقتصادية، بالإضافة إلى بحثه في الوظائف والعلاقات التي تربط التربية بجوانب المجتمع الأخرى، وإسهامه في حل مشكلاته التي تعوق إحداث التنمية فيه (محمد، ٢٠٢٣، ص. ٦٥)، وينظر إلى أقسام المناهج والتعليم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد التربوي وتكنولوجيا التعليم بوصفها أقسام تربوية تطبيقية، في حين ينظر إلى أقسام دراسة السياسات والإدارة، وأصول التربية بوصفها أقسام تربوية تنظيرية، ويعمل كل قسم بمعزل عن الآخر في مناهج منفصلة للإعداد.

وقد أدت التطورات التي حصلت في بيئة الجامعات، واتساع حجمها، وسعيها إلى تحقيق أكبر قدر من الفعالية في الأداء، إلى بروز تغييرات وأنماط متنوعة للهيكلية الأكاديمية للكليات المعتمدة على نمط تكوين الأقسام والوحدات، فهناك تقليص للأقسام الأكاديمية وتجميع لها؛ حيث يتم تجميع أقسام التنظير تحت مظلة واحدة والأقسام ذات الطبيعة التطبيقية تحت مظلة أخرى، في حين مجموعة أخرى تضع تخصصات الأصول مع تخصص المناهج، بينما الأقسام التربوية التطبيقية اختلفت الكليات في تنظيمها؛ حيث نجد أن بعض الكليات تسمي قسم التعليم والمناهج، والذي يضم جميع فروع المواد الدراسية، بينما في بعض كليات التربية هناك أقسام تعليم اللغات الأجنبية، وقسم تعليم العلوم الطبيعية، مثل العلوم والرياضيات، وقسم تعليم العلوم الاجتماعية؛ مثل الدراسات الاجتماعية، في حين مجموعة أخرى تستحدث قسم للتعليم الأساسي، ويختص بإعداد معلم التعليم الابتدائي Division of education teacher education، وينقسم إلى وحدتين: للصفوف من الأول إلى الثالث، والأخرى من الرابع إلى السادس، واستحدثت قسم آخر لإعداد معلم التعليم الثانوي Division of secondary teacher education (محمود، ٢٠٢٠، ص ص. ٩٨-١٢٢). وقد ظهرت تغييرا آخر على الأقسام العلمية وهو تجميع الأقسام المتشابهة في مجموعات، فعلى سبيل المثال، مجموعة برامج إعداد معلمي اللغات، ومجموعة برامج إعداد تعليم العلوم والرياضيات،.. وتنقسم كل مجموعى منها إلى برامج للتعليم الأساسي وأخرى للتعليم الثانوي.

لقد تطورت النظرة إلى كليات التربية، في مطلع القرن الواحد والعشرين؛ إذ أصبحت تركز على وظيفة الأداء Paradigm، أو ما يسمى النموذج الإرشادي القائم على الأداء

والممارسة، وبالتالي اتجه التنظيم الأكاديمي بكليات التربية إلى اعتماد "إدارة برنامج الإعداد النوعي" بوصفه الوحدة التنظيمية الأكاديمية والمعرفية لهيكل كلية التربية محل الأقسام العلمية التقليدية، ونادى بأن تكون العمليات والممارسات والأداءات عناوين للأقسام العلمية القائمة، مثل: تحليل السياسات التربوية، وإدارة وتنفيذ المنهج الدراسي، والتصميم التعليمي وإدارة البيئة الصفية والتفاعل الصفّي.. وغيرها (محمد، ٢٠٢٣، ص ٣٠-٥٧).

وباستقراء ما سبق، يتضح أن إمكانية أداء كليات التربية لوظائفها المعاصرة بأكبر فعالية ممكنة، والتحسين المستمر لجودة مخرجاتها التعليمية، وتقوية دورها في إثراء القطاعات الأخرى، يرتبط بدرجة كبيرة بجودة أدائها لمختلف نشاطاتها، وهذه الأخيرة تتأثر بطبيعة التنظيم الأكاديمي المعتمدة من قبل كليات التربية وبكيفية بنائها، وظهرت مداخل جديدة على التنظيم الأكاديمي التقليدي؛ فمنها جامعات التربية، وإدارة البرنامج الدراسي بدلاً عن القسم العلمي، كما أدخلت بعض التغييرات الجزئية على التنظيم الأكاديمي، على سبيل المثال؛ تغيير المسميات والعمليات والممارسات، وتجميع بعض الأقسام العلمية وتقليص لها.

٥- هيكله البرامج الدراسية بكليات التربية في الجامعات المعاصرة:

تعرف البرامج الدراسية بأنها خبرات مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية؛ بهدف إعداد معلمي المستقبل المزودين بالمعرفة الحديثة، والمهارات التخصصية والمهنية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية (فوزي، ومحمود، ٢٠٢٣، ص ١٢-١٣). وتُعد البرامج الدراسية في الجامعات المعاصرة هي الأساس في ممارسة المهنة؛ فمن خلال هذه البرامج تؤسس البنية المعرفية والممارسات التخصصية والمهنية والثقافية التي تمكن الخريجين من الانطلاق السليم للممارسات التدريسية، ومواكبة مع أدواره الجديدة، والوصول إلى مخرجات مؤهلة، وقادرة على التنافس في سوق العمل، تتسم بالدولية والتنافسية (محي، وفيكتور، ٢٠١٥، ص ١٣).

وعليه، أصبح لزاماً على كليات وأقسام التربية أن تقوم بعملية تطوير وتحديث مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلاب والمجتمع، وأن تعمل على ضمان جودة

التعليم المقدم للطلاب المعلمين الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً؛ فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة يحترفها من أعد لها إعداداً خاصاً من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغير المستمر سمة من سماته (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ٢٠١٧، ص. ١٥). ولقد تعددت الاتجاهات العالمية في إعداد البرامج الدراسية وتطويرها بين مدخل الكفايات الذي يركز على أداء المتعلم وأهداف التعلم، ومدخل تحليل النظم (مدخلات - عمليات - مخرجات)، ومدخل التعليم الدينامي والتعلم النشط، والذي فيه يتم التركيز على سعى المتعلم للحصول على المعرفة وتعلم العمليات العقلية أو المعرفية بكفاءة (عبدالمعظم، وأحمد، ٢٠١٥، ص. ١).

وتتميز الجامعات المعاصرة بوجود برامج لإعداد المعلمين للتعليم وفق المراحل التعليمية (ابتدائي - إعدادي - ثانوي)، واختلاف بنية البرنامج في كل مرحلة حسب خصائص المتعلمين، وطبيعة المناهج، والمرحلة الدراسية؛ فهناك برامج مخصصة لإعداد معلم الصف الدراسي، وأخرى لإعداد معلمي المرحلة الثانوية؛ إذ يعد معلم المرحلة الابتدائية في التربية، بينما يعد معلم المرحلة الثانوية في موضوع أكاديمي متخصص، وبالتالي فإن البرامج الفعالة هي التي تجعل جل تركيزها على الموضوع الذي يدرس، وعلى المعرفة التربوية بالتخصص *Content-Specific Pedagogy*، والاهتمام المتزايد بكل ما من شأنه تطوير المخرج والارتقاء بعقله وجسمه ووجدانه بشكل متوازن والاهتمام بتنميته معرفياً ومهنيًا (Ruzzi, 2016, p. 1).

وقد فرضت التحديات الخارجية على البرامج الدراسية حتمية التطوير والتحديث الدائم والمستمر من أجل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية والنفسية، إستجابة لمتطلبات المجتمع، وتلبية احتياجات سوق العمل، والسعي الجاد والمخطط لتحسين جودتها وفعاليتها بما يؤدي إلى زيادة قدرتها على التنبؤ باحتياجات سوق العمل المحلية، والإقليمية، والدولية، والتخطيط لتوفير التخصصات المختلفة من الموارد البشرية المتميزة والمطلوبة لسوق العمل (مجلس ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٧، ص. ١٠٣).

وظهرت بناء سياسات وخطط استراتيجية لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية على أسس علمية، تشمل: التحليل البيئي SWOT، واستشراف الطموحات المستقبلية

واستطلاع رأي الجهات المستفيدة، والالتزام بالمعايير العالمية في وضع الخطط الدراسية وتطويرها، والتقويم المستمر لخطط كل برامج الإعداد والاستفادة من نتائج التقويم في تصميم برامج جديدة، وإقامة شراكات علمية مع كليات التربية عربيًا ومحليًا (عبد المنعم، وأحمد، ٢٠١٥، ص ٢).

وتتنوع البرامج الدراسية في كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وتندرج في عمقها، ويمكن التمييز بين عدد من البرامج الدراسية حسب الجهة المقدمة على النحو الآتي: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ب، ص ١-٧٣)

- **البرامج الدراسية المنفردة**؛ وتشير إلى البرامج الدراسية التي تنتمي لتخصص واحد، وبالتالي يقدمها قسم واحد.

- **البرامج الدراسية البينية**؛ وتشير إلى البرامج الدراسية التي تنتمي لتخصصين، والتي يمكن أن يطرحها قسمان تربويان، أو قسمان: أحدهما تربوي، والآخر غير تربوي؛ فعلي سبيل المثال: برنامج نظم الجودة والاعتماد التربوي يقوم أكثر من قسم بالمشاركة في التدريس، فعلى سبيل المثال، أقسام: التربية المقارنة والإدارة التعليمية، أصول التربية وبمشاركة أقسام تربوية أخرى ذات العلاقة.

- **البرامج الدراسية التكاملية**؛ وتشير إلى البرامج الدراسية التي تنتمي إلى أكثر من تخصصين سواء أكان تربوي أو تخصص غير تربوي؛ فعلي سبيل المثال، في برنامج قيادة الأعمال التربوية والتعليمية، يشترك في تقديمه أكثر من قسم في التدريس؛ مثل أقسام: الإدارة التعليمية، المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، وقيادة الأعمال بكلية التجارة، وكذلك برنامج تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) حيث يشترك أكثر من قسم في تدريسه من كليات التربية وكليات العلوم وكليات الهندسة.

- **البرامج الدراسية المشتركة**؛ وتشير إلى البرامج الدراسية التي تتم بشراكة مع الأقسام المناظرة بجامعات أخرى عربية أو أجنبية بنظام البرامج الثنائية Dual Degree أو بنظام البرامج المشتركة Joint Degree، وتمنح شهادات ودرجات علمية مشتركة،

وتسمح الكليات للطلاب بدراسة بعض المقررات الدراسية بالجامعات الأجنبية المرتبطة باتفاقيات مع الجامعة لمدة عام دراسية أو أكثر.

وتتنوع البرامج الدراسية على مستوى الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات المعاصرة، وتشهد برامج جديدة وشهادات تدريب تحقيقاً لمبدأ التنمية المستمرة وإثراء متطلبات كادر المعلمين، والوفاء بمطالب المعلمين نحو الترقى، والتنمية الذاتية وفقاً لفلسفة التعلم المستمر، وتنقسم إلى نوعين على النحو الآتي: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ب، ص ص. ٢٢-٢٦)

- **البرامج الأكاديمية:** وتركز بشكل رئيس على تنمية قدرات الدارس على مهارات التحليل والنقد والابتكار لإثراء المعرفة في تخصص أكاديمي محدد، وإعداد الخريجين لأدوار البحث العلمي، وتنقسم إلي برامج الماجستير والدكتوراه.

- **البرامج المهنية:** وتركز على التكوين المهني للدارس في مجال تخصصه، وتنمية المعارف التطبيقية والمهارات العملية، وإعدادهم للممارسة المهنية في مجال معين وفقاً لمتطلبات سوق العمل المتغيرة والمتطورة بصفة مستمرة؛ بما يجعلهم قادرين على الحصول على رخصة مزاوله المهنة أو جعلهم معتمدين في مجالهم، وهي مصممة للممارسين والمهنيين الذين يتولون أدوار قيادية تعليمية.

باستقراء ما سبق، يتضح أن سعي كليات التربية في الجامعات المعاصرة إلى التطوير والتحديث الدائم والمستمر في البرامج الدراسية بها سواء على مستوى المرحلة الجامعية الأولى أو مرحلة الدراسات العليا، وبناء على ما سبق، ظهرت أنواع متعددة من البرامج الدراسية سواء المنفردة أو البينية أو التكاملية أو المهنية أو الأكاديمية.

خامساً: استخلاصات نظرية حول تطوير هيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة:

في ضوء ما تم عرضه على مدار القسم الثاني "الإطار النظري"، والتحليلات المختلفة في سياق هذا القسم، يمكن الخروج بعدة نقاط نظرية حول هيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة التي يمكن استخلاصها من الإطار النظري، ويمكن عرضها وفقاً للمحاور المختارة للبحث الحالي على النحو التالي:

١- أهداف تطوير هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة:

تشير ممارسات هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة إلى تأكيدها على تحقيق بعض الأهداف، وهي:

- يعتبر اهتمام الجامعات المعاصرة بهيكله كلية التربية من أهم أهدافها، لما لها من أهمية كبيرة في تقدم وتطور المجتمع؛ باعتبارها تهتم بالتعليم الذي يمثل الاستثمار في رأس المال البشري.

- أن هيكله كليات التربية تهدف إلى تحقيق مستويات عالية الجودة من المخرجات التعليمية، وحل مشكلات كلية التربية، وتقديم خطط ومقترحات لإنجاح الأقسام العلمية في تحقيق أهدافها المنشودة، تحسين البرامج والمسارات التي تقدم للمعلم، وتحسين نظم إعداد المعلم، والارتقاء بمستوى خريجي كليات التربية بقصد معالجة أوجه القصور والسلبيات وتدعيم الإيجابيات القائمة.

- اهتمام كليات التربية في الجامعات المعاصرة في تقديم إعداد تربوي متنوع و متميز للمؤسسات التعليمية المختلفة.

٢- هيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية في الجامعات المعاصرة:

تشير ممارسات هيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية في الجامعات المعاصرة إلى تأكيدها على بعض الممارسات المتعلقة بهيكله التنظيم الأكاديمي، وهي:

- يختلف هيكله التنظيم الأكاديمي باختلاف نظام الدراسة بالجامعة، حيث تضم بعض كليات التربية الأقسام التربوية فقط، والآخر تضم الأقسام التربوية والتخصصية معاً.

- تتبع كليات التربية بالجامعات المعاصرة النظام التكاملي في إعداد المعلم يلتحق به خريج المرحلة الثانوية، والنظام التتابعي في إعداد المعلم يلتحق به خريج الكليات المختلفة.

- تشترك معظم كليات التربية في الجامعات المعاصرة في الأقسام التربوية، وهي: قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم علم النفس التربوي، وقسم أصول التربية، وقسم الصحة النفسية.

- ظهرت بعض المداخل الجديدة في هيكله التنظيم الأكاديمي في كليات التربية، منها: الجامعات التربوية المتخصصة، وإدارة البرنامج الدراسي.

- ظهرت بعض التغييرات على الأقسام العلمية التقليدية، منها: تجميع الأقسام العلمية المتشابهة في مجموعات، وتغيير مسميات ومجالات الأقسام.

٣- هيكله البرامج الدراسية بكليات التربية في الجامعات المعاصرة:

تشير ممارسات هيكله البرامج الدراسية بكليات التربية في الجامعات المعاصرة إلى تأكيدها على مجموعة من الممارسات المتعلقة بهيكله البرامج الدراسية على النحو الآتي:

- تختلف مكونات البرامج الدراسية وفق المراحل التعليمية المختلفة: ابتدائي، وإعدادي، وثانوي، واختلاف بنية البرامج في كل مرحلة وفق خصائص المعرفة والمرحلة العمرية.

- أن تُحدد البرامج الدراسية بكليات التربية في الجامعات المعاصرة؛ بناء على مسح احتياجات الميدان التربوي الحالية والمستقبلية، والمستحدثات والاتجاهات الجديدة في النظريات التربوية وممارسات تطبيقها على الواقع الممارس، والوفاء بمتطلبات الترقى والتنمية الذاتية والتعلم المستمر للمعلمين.

- تسعى كليات التربية في الجامعات المعاصرة إلى التطوير والتحديث الدائم والمستمر لبرامجها من أجل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية والنفسية.

- تُمثل قدرات كلية التربية في الجامعة وإمكاناتها البشرية والمادية والتكنولوجية العامل الحاسم في تحديد البرامج والتخصصات التي تقدمها الجامعة؛ بحيث يحقق كل تخصص أهدافه ونواتج التعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية.

- تقدم كليات التربية في الجامعات المعاصرة أنواعاً متعددة من البرامج الدراسية سواء البرامج المنفردة أو البرامج البينية أو البرامج التكاملية أو البرامج الأكاديمية أو البرامج المهنية.

وأخيراً، تناول هذا القسم الإطار النظري حول هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وأسفر العرض والتحليل عن وجود مجموعة من الممارسات المتميزة لهيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وتمثلت في ثلاثة محاور رئيسية، وهي: أهداف هيكله كليات التربية، وهيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية، وهيكله البرامج الدراسية بكليات التربية، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول للبحث، وهو: ما الأسس النظرية لهيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة؟، ومن ثم يتجه البحث للتعرف

على واقع هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في ضوء دراسة وصفية تحليلية، وهو ما سيتناوله البحث في الفصل التالي.

القسم الثالث

واقع هيكلية كليات التربية جامعة المنيا (دراسة وصفية تحليلية)

يتناول هذا القسم وصف وتحليل هيكلية كلية التربية جامعة المنيا من خلال عرض نشأة وتطور كلية التربية جامعة المنيا، وواقع هيكلية كلية التربية جامعة المنيا، من حيث أهداف هيكلية الكلية، ثم هيكلية التنظيم الأكاديمي بالكلية، ثم هيكلية البرامج الدراسية بالكلية، ثم عرض القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على واقع الهيكلية بالكلية، وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المحاور الفرعية.

أولاً- نشأة وتطور كلية التربية جامعة المنيا:

بدأت جامعة المنيا فرعاً لجامعة أسيوط، ثم صدر القرار الجمهوري رقم ٩٣ لسنة ١٩٧٦ بإنشاء جامعة مستقلة سميت "جامعة المنيا"، وتعد الجامعة الحكومية الوحيدة بمحافظة المنيا، وتقع جامعة المنيا بمحافظة المنيا، ولقد فازت الجامعة بعدد ٣٦ مشروعاً من المشاريع البحثية التنافسية (جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٩٣).

وتعتبر كلية التربية جامعة المنيا من أقدم كليات الجامعة، إذ تأسست الكلية بمدينة المنيا في سبتمبر عام ١٩٥٧م تحت اسم كلية المعلمات؛ حيث كانت مسئولياتها إعداد معلمات التعليم الأولي (الابتدائي) في مدارس البنات في مواد العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية للمرحلتين الإعدادية والثانوية (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ٥).

وفي عام ١٩٦١م ضمت الكلية إلى وزارة التعليم العالي، ثم بعد ذلك ضُمت إلى جامعة أسيوط تحت مسمى كلية المعلمات بموجب القرار الجمهوري رقم (٣١٢٣) الصادر في أغسطس عام ١٩٦٦م، وأصبحت كلية المعلمين بالمنيا فرعاً من كلية المعلمين جامعة أسيوط، وفي عام ١٩٧١م صدر القرار الجمهوري رقم (١٥٧٨) متضمناً إنشاء كلية التربية بالمنيا بفرع جامعة أسيوط، والتي ضمت شعبتين، هما: اللغة الإنجليزية والرياضيات، وكان عدد طالبات الشعبتين معاً ٥٤ طالبة، وفي العام التالي تم إنشاء

شعبة اللغة الفرنسية، وفي العام الجامعي ١٩٥٩/١٩٦٠م تم إنشاء شعبة العلوم، وبذلك صار عدد الشعب الموجودة بالكلية أربع شعب، ثم صدر القرار الجمهوري رقم (٩٣) لسنة ١٩٧٦م بإنشاء جامعة المنيا باعتبارها جامعة مستقلة قائمة بذاتها تضم خمس كليات من بينها كلية التربية (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ٥)، وتتبع الكلية قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات، وفي الوقت الحالي تقع كلية التربية في حرم جامعة المنيا.

وخرّجت الكلية أول دفعة في العام الدراسي ١٩٦٠/١٩٦١م وكان عدد الخريجين ٥٤ خريجاً، وكانت تضم شعبتي الرياضيات واللغة الإنجليزية في ذلك الوقت، أما الآن فيوجد أربع وعشرين شعبة، وانتقلت كلية التربية إلى مقرها الجديد داخل جامعة المنيا منذ عام ١٩٩٢م (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ص. ٨). وتضم كلية التربية جامعة المنيا حالياً خمسة أقسام تنتمي إلى القطاع التربوي، هي: التربية المقارنة والإدارة التعليمية، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، علم النفس التربوي، الصحة النفسية والتربية الخاصة.

وفي هذا السياق، أكدت رؤية الكلية ورسالتها على حرصها على إعداد معلم متميز أكاديمياً ومهنياً، في ضوء معايير الجودة الشاملة، والاستجابة لحاجات المجتمع المحلي، والعربي، والعالمي من خلال ما تقدمه من برامج أكاديمية ومهنية متميزة، وكذلك إجراء البحوث التربوية، والقيام بالأنشطة العلمية التي تساعد على إنتاج المعرفة التربوية (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ٥).

وقد بلغ إجمالي طلاب المرحلة الجامعية الأولى ٥٤٤٩ طالباً عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، وبلغ إجمالي طلاب مرحلة الدراسات العليا ٦٠٣ طالباً، تتوزع ٢٣٠ طالباً في الدبلوم نظام العام الواحد، ٩٩ الدبلوم الخاص، ١٥٦ الدبلوم المهني، و ٦٠ الدبلوم المهني STEM، ٣٦ الماجستير، ٢٢ الدكتوراه، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ١٠٧، منهم ٤٠ أستاذًا، ٦٢ أستاذ مساعد، ٥٤ مدرساً (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٤).

وقد حصلت الكلية على عدد من المشروعات التنافسية التابعة لمشروع تطوير كليات التربية، التي ساهمت في تطوير الإمكانيات المادية والبشرية في الكلية، من أهمها: مشروع إنشاء نظام داخلي للجودة، برنامج التعلم الإلكتروني لتدريس المفاهيم الأساسية في المناهج وطرق التدريس للمعلمين قبل الخدمة بكلية التربية، مشروع تطور الخطة الدراسية

للدبلوم المهنية تعليم الكبار لتعزيز مساهمة الجامعة في جهود محو الأمية، مشروع برنامج لتدريب معلمي التعليم العام بمحافظه المنيا على مهارات التعليم والتعلم والتقويم في ضوء معايير الجودة، مشروع تطوير مركز رعاية الطفولة وفقاً للاتجاهات الحديثة، مشروع برنامج تنمية مهارات التعلم والاستذكار لطلاب كلية التربية، مشروع برنامج دبلوم مهني في التوجيه والإرشاد النفسي لتخريج معلم مرشد نفسي بجامعة المنيا، ومشروع تطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية، ومشروع مركز برامج وحقائب الكترونية تدريسية متكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة من الصم والبكم -المتخلفين عقلياً- العميان في المراحل العمرية المختلفة في ضوء معايير الجودة (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٤، ص ص ٢٢-٢٧). وقد ساهمت هذه المشروعات على التوسع في إنشاء معامل وقاعات جديدة بالكلية، وإنشاء العديد من المراكز البحثية والخدمية بالكلية، كما تم تحديث معامل وقاعات جديدة بالكلية.

وقد حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في ١٣ سبتمبر ٢٠١٨م، بعد استيفاء جميع المعايير الخاصة بالاعتماد المؤسسي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٨).

وأعدت الكلية الخطة الاستراتيجية ٢٠١٩/٢٠٢٠-٢٠٢٣/٢٠٢٤م في ضوء الخطة الاستراتيجية للجامعة؛ حيث بلورت كلية التربية رؤيتها في أن: "تطمح الكلية إلى تحقيق ميزة تنافسية في مجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي على المستويين المحلي والإقليمي، والتطلع أن تكون كلية ذكية تستشرف المستقبل وتستخدم التعليم الهجين؛ لتلبية احتياجات المجتمع من المعلمين في جميع التخصصات والبحوث" (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص ٥٠). وقد ترجمت هذه الرؤية في رسالة الكلية التي نصت على "إعداد معلم التعليم قبل الجامعي، وتنميته مهنيًا وأكاديميًا أثناء الخدمة في ضوء المعايير الأكاديمية، كما توفر الكوادر القادرة على متابعة الحركة العلمية والبحثية العالمية، واستشراف التوجهات المستقبلية، بما يتوافق مع رسالة الجامعة، وتلبيتها لاحتياجات سوق العمل على المستويين المحلي والإقليمي" (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص ٥٠). وقد تمثلت الغايات الاستراتيجية للكلية على النحو الآتي: (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص ص ٥٠-٥٥)

- **الغاية الأولى:** تطوير نظم إدارة الكلية وتحديثها إلكترونياً.
- **الغاية الثانية:** تطوير النظم والبرامج التعليمية بالكلية، والتربية العملية.
- **الغاية الثالثة:** زيادة فاعلية التعليم والتعلم بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي، وإيجاد خريج له ميزة تنافسية عالية.
- **الغاية الرابعة:** تطوير منظومة الدراسات العليا والارتقاء بمستوى البحث العلمي.
- **الغاية الخامسة:** الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمالية والمعلوماتية بالكلية.
- **الغاية السادسة:** تفعيل دور الكلية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- **الغاية السابعة:** تحقيق المصداقية والالتزام بأخلاق المهنة.

في ضوء ما سبق عرضه في هذا المحور، نستخلص إن كلية التربية جامعة المنيا تسعى باستمرار إلى أداء محوري في تطوير ميدان التربية والتعليم؛ من خلال التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين والقيادات التربوية، وتطوير الدراسات العليا واستحداث برامج جديدة تسهم في تطوير الميدان التربوي والعاملين به، علاوة على تحقيق القيمة الاقتصادية للبرامج الجديدة في زيادة الموارد المالية للكلية والجامعة، الأمر الذي يُمكن أن يوضح أن تطوير هيكلية الكلية، ربما يتسق مع الغايات التي تنشدها كلية التربية جامعة المنيا.

ثانياً: واقع هيكلية كلية التربية جامعة المنيا:

يمكن تناول واقع هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في ضوء المحاور الفرعية على النحو الآتي:

١- أهداف هيكلية الكلية:

تتمثل أهداف هيكلية كلية التربية على النحو الآتي: (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ٥)

- العمل على إعداد حملة الثانوية العامة وما يُعادلها وخريجي الكليات الجامعية والمعاهد المختلفة لمهنة التعليم.
- العمل على رفع المستوى المهني التربوي للعاملين في التربية والتعليم وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة.

- إجراء البحوث والدراسات التربوية ونشرها، وتقديم المشورة الفنية حول مشكلات التربية والتعليم.
- الإسهام في تطوير الفكر التربوي، وحل المشكلات من خلال عقد ورش العمل والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية في شتى فروع المعرفة التربوية.
- عقد الاتفاقات العلمية والثقافية مع مختلف المؤسسات المحلية والإقليمية والعربية.
- تلبية احتياجات المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة من خلال توثيق الشراكة بين الكلية والمؤسسات التعليمية المختلفة.

في ضوء ما سبق، يمكن القول: إن اللائحة الداخلية كلية التربية جامعة المنيا ٢٠٢٢م، ودليل الكلية لمرحلة الليسانس وال بكالوريوس عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، ودليل الدراسات العليا ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، تضمنت صراحة أهداف هيكله كلية التربية، وأنها تقوم بإعداد المعلمين والمهنيين في ميدان التربية والتعليم، كما تقوم بإجراء البحوث والدراسات في هذا الميدان لتطويره، وتقوم بالشراكات المحلية والعالمية لتلبية احتياجات المجتمع المحلي وحل مشكلاته، ويعود بالنفع عليها وعلى المستفيدين منها والمجتمع ككل.

٢- هيكله التنظيم الأكاديمي بالكلية:

تخضع كلية التربية جامعة المنيا مثل الغالبية العظمى من كليات التربية بمصر إلى ما يسمى بجامعات الأقسام حيث يوجد ٢٧ كلية تربية، يتبع ٢٤ كلية منها نظام الأقسام، وهذا النظام القائم على أن القسم الأكاديمي بالكلية المتخصصة بالجامعة يقوم بالتدريس لطلاب الشعب المتخصصة بكليات التربية، مثل: أقسام اللغة العربية واللغة الانجليزية واللغة الفرنسية والعلوم الاجتماعية والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعي (البيولوجي) ... وغيرها، وكان التنظيم الأكاديمي كلية التربية جامعة المنيا تشتمل على نوعين من الأقسام الأكاديمية؛ حيث نجد أقسام تخصصية وأقسام تربوية، وتشمل الأقسام التخصصية قسمي التربية الفنية وتربية الطفل (وتم انفصالهما في كليات مستقلة عن الكلية)، أما حالياً، تتشكل الكلية من عدة أقسام تربوية، وتُعد هذه الأقسام خدمة على مستوى المرحلة الجامعية الأولى؛ أما على مستوى مرحلة الدراسات العليا. وهذه الأقسام على النحو الآتي: (جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص ص ٦-٨)

١/٢: قسم أصول التربية: ويختص بالمجالات التعليمية والبحثية (التي تحمل رمز FEEP)، وتشمل مجالات، الأصول الاجتماعية والفلسفية والاقتصادية والتاريخية للتربية، والفكر التربوي، وتاريخ التربية، وتعليم الكبار، وفلسفته وأصوله وتطوره، وفلسفة التربية المستمرة وأصولها، ومهنة التعليم، والتربية وقضايا المجتمع.

٢/٢: قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية: ويختص بالمجالات التعليمية والبحثية (التي تحمل رمز CEEA)، وتشمل نظم التعليم وتاريخه والدراسات المقارنة، والدراسات المنطقية وعبر الثقافية، والتربية الدولية، ونظم التعليم المستمر، وإدارة التربية والإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية، وتخطيط التعليم واقتصادياته، ونظم المعلومات الإدارية، وتمويل التعليم، والإشراف التربوي، والتقويم المؤسسي وضمان الجودة.

٣/٢: قسم علم النفس التربوي: ويختص بالمجالات التعليمية والبحثية (التي تحمل رمز EDPS)، وتشمل مجالات: التعلم ونظرياته في المجالات التربوية، والفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، والاختبارات النفسية والتقويم، والاحصاء النفسي والتربوي، والقدرات العقلية، وعلم نفس الكبار، ومناهج البحث في التربية وعلم النفس وغيرها.

٤/٢: قسم الصحة النفسية: ويختص بالمجالات التعليمية والبحثية (التي تحمل الرمز PSYH)، وتشمل مجالات: النمو، والإرشاد النفسي، وعلم النفس للفئات الخاصة، والتوجيه، واكتساب الاتجاهات والميول وتنميتها، وعلم النفس الاجتماعي.

٥/٢: قسم المناهج وطرق التدريس: ويختص بالمجالات التعليمية والبحثية (التي تحمل رمز CUIN)، وتتحدد في المناهج التعليمية، وتخطيطها وتصميمها وتقويمها، ومهارات التدريس وطرقه واستراتيجياته، وطرق تعليم الفئات الخاصة (المعاقين والموهوبين)، ومناهج الكبار وطرق تعليمه.

وبالنظر إلى هيكلية التنظيم الأكاديمي بكلية التربية جامعة المنيا نجد أنه يركز على الأقسام التربوية، ويتضمن التنظيم الأكاديمي خمسة أقسام مختلفة، وهي: أصول التربية، التربية المقارنة والإدارة التعليمية، علم النفس التربوي، الصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس، وأن كل قسم يعمل بمعزل عن الأقسام التربوية الأخرى.

٣- هيكلية البرامج الدراسية بالكلية:

ومن خلال مراجعة لائحة كلية التربية جامعة المنيا المعلنة عبر موقع الكلية، وموقع الجامعة، والمحدثة في العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، تقدم كلية التربية جامعة المنيا حزمة من البرامج المتنوعة لإعداد المعلم سواء أكان الإعداد تكاملياً؛ للحصول على ليسانس الآداب والتربية أو للحصول على بكالوريوس العلوم والتربية، أو كان الإعداد تنابعياً للحصول على الدبلوم العامة في التربية؛ لإعداد معلمين لمجال معين، وتطرح الكلية برامج للدراسات العليا في التربية (برامج الدبلوم المهنية في التربية، برامج الدبلوم الخاصة في التربية، برامج الماجستير في التربية، وبرامج دكتوراه الفلسفة التربية). وتتضح البرامج الدراسية فيما يأتي:

أ- البرامج الجامعية:

تهدف البرامج الجامعية إلى إعداد المعلم في التخصصات المختلفة للمراحل التعليمية المختلفة، وتستغرق مدة البرنامج أربع سنوات، موزعة على ثمانية فصول دراسية في أربع مستويات، ويتم تنفيذ كافة برامج الكلية لكل من برامج إعداد معلم الابتدائي ومعلم الإعدادي والثانوي على الترتيب؛ حيث يتضمن كل منها عدد أربعة مستويات وثمانية فصول دراسية بإجمالي عدد ١٢٢ و ١٣٢ ساعة معتمدة على الترتيب، ويخصص فيها الفصلين الأخيرين للتدريب الميداني وبحوث الفعل ومشروع التخرج دون غيرها. وتستند البرامج إلى أربعة مكونات أساسية، وهي: مكون الإعداد التخصصي، ومكون الإعداد التربوي، ومكون الإعداد الثقافي، ومكون التدريب الميداني (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣أ، ص. ٦).

ولضمان مستويات الخريجين في الإعداد المهني والإعداد التخصصي الرصين يوجد مقررات تخصيصية إجبارية مشتركة في جميع التخصصات في كل مكون من مكونات البرنامج، كذلك توجد مقررات بينية متعددة التخصصات يتحدد عددها وفقاً للمرحلة الدراسية المستهدفة من البرنامج؛ بحيث يكون أكبر عدد لهذه المقررات في برنامج إعداد معلم الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وأقل عدد من هذه المقررات في برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية، كذلك تحديد مقررات ومشروعات اختيارية في كل من الإعداد التخصصي، والإعداد التربوي، والإعداد الثقافي، ترتبط باهتمامات الطلاب، وتعكس خصوصية وتميز الكلية، كما يتضمن البرنامج مقرراً بينياً متكاملاً يمثل مشروع

التخرج في السنة الأخيرة يهدف إلى تدريب الطالب المعلم على استخدام منهجية البحث العلمي عبر بحوث الفعل (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص ٦-٩).

وفيما يلي قائمة ببرامج الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) بكلية التربية جامعا المنيا : (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص ٥-١٣)

١- برامج إعداد معلم التعليم الابتدائي:

- الليسانس في الآداب والتربية (الابتدائي) في أحد التخصصات الآتية:

١- اللغة العربية وآدابها.

٢- اللغة الإنجليزية وآدابها.

٣- الدراسات الاجتماعية.

- البكالوريوس في العلوم والتربية (الابتدائي) في أحد التخصصات الآتية:

٤- العلوم.

٥- الرياضيات

٦- العلوم باللغة الإنجليزية.

٢- برامج إعداد معلم التعليم الإعدادي والثانوي:

- الليسانس في الآداب والتربية (الإعدادي والثانوي) في أحد التخصصات الآتية:

٧- اللغة العربية وآدابها

٨- اللغة الإنجليزية وآدابها.

٩- اللغة الفرنسية وآدابها.

١٠- التاريخ.

١١- الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية.

١٢- علم النفس التربوي.

- البكالوريوس في العلوم والتربية (الإعدادي والثانوي) في أحد التخصصات الآتية:

١٣- الفيزياء.

١٤- الكيمياء.

١٥- الكيمياء باللغة الإنجليزية.

- ١٦- العلوم البيولوجية.
 - ١٧- العلوم البيولوجية باللغة الإنجليزية.
 - ١٨- الرياضيات.
 - ١٩- الرياضيات باللغة الإنجليزية.
 - ٢٠- العلوم الزراعية.
 - ٣- برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:
 - البكالوريوس في التربية في تخصص:
 - ٢١- التربية الخاصة.
 - ٤- برامج إعداد معلمي تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM:
 - البكالوريوس في التربية في أحد التخصصات الآتية:
 - ٢٢- الفيزياء.
 - ٢٣- الكيمياء.
 - ٢٤- البيولوجي.
 - ٢٥- الرياضيات.
 - ٥- برنامج الدبلوم العامة في التربية:
- يهدف البرنامج إلى تعزيز مهارات المعلمين وتحسين مستوى التعليم، وتعزيز وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التعلم المستمر والتطوير المهني، وتستغرق عامًا دراسيًا كاملاً موزعًا بين فصلين دراسيين، وتحدد عدد ساعاتها فيما بين ٢٦ و ٣٤ ساعة معتمدة، منها ٢٢-٢٨ ساعة معتمدة إجبارية، و ٤-٦ ساعات معتمدة اختيارية ترتبط بالمكونات التربوية والثقافية، والتدريس المصغر، وتستند إلى ثلاثة مكونات: مكون الإعداد التربوي، ومكون الإعداد الثقافي، ومكون التدريب الميداني الذي يبدأ من الفصل الدراسي الأول، ويتم التركيز في الفصل الدراسي الثاني. وقد يقل عدد الساعات أو يزيد حسب المسار؛ حيث يمكن أن يأتي في مسار معلم الفصل بين ٢٦ ساعة معتمدة، ويأتي في مسار معلم المجال ٣٠ ساعة معتمدة، ويأتي في مسار معلم المادة ٣٤ ساعة معتمدة، ويختار الدارس المسار الذي يرغبه حسبما يحتاج لوقت أو تكلفة، إلى جانب تفضيله أسلوب

الإعداد (متعدد التخصصات، مجال تخصص، مادة دراسية محددة) (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٤ب، ص. ١٢).

وتمنح الجامعة درجة الدبلوم العامة في التربية في واحد من المسارات الثلاثة، كل مسار يوجّه لتدريس صفوف دراسية معينة، وهي: إعداد معلم الفصل (للسفوف ١-٣)، ومعلم المجال الدراسي (للسفوف ٤-٦)، ومعلم المادة الدراسية (للسفوف ٧-١٢) (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٣، ص. ٧-٦٠). وتصنف متطلبات الإعداد في برنامج الدبلوم العامة إلى أربعة متطلبات أساسية، في أحد المسارات المتعددة، وهي: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٤ب، ص. ١٦-١٩)

جدول (٤)

الوزن النسبي ومتطلبات الإعداد وعدد ساعاتها

م	متطلبات الإعداد	عدد الساعات	الوزن النسبي
١	مقررات تربوية عامة	٢٢-١٦	٣٠٪
٢	مقررات تربوية موجهة نحو التخصص		٣٠٪
٣	التدريب الميداني والمشروع المهني	٤	٢٠٪
٤	مقررات اختيارية	٦-٤	٢٠٪
المجموع		٢٦-٣٤ ساعة معتمدة	١٠٠٪

يلاحظ من الجدول السابق (٤) أن متطلبات إعداد المعلم في برنامج الدبلوم العام، تنوزع على أربعة متطلبات، هي مكون الثقافة العامة ٣٠٪، ومكون الإعداد الموجه نحو التخصص ٣٠٪، ومكون التربية العامة ٢٠٪، ومقررات اختيارية ٢٠٪، وفقاً للمرحلة التعليمية.

ب برامج الدراسات العليا في التربية:

تتكون الدراسات العليا في التربية بكلية التربية جامعة المنيا من البرامج الآتية:

٦- برامج الدبلوم المهنية (التطبيقية) في التربية:

تهدف الدبلوم المهنية إلى إعداد خريجي كليات التربية علمياً ومهنيًا في تخصص من تخصصات الدبلومات المهنية التي تقدمها الكلية، وتقبل كلية التربية بالدبلوم المهنية (التطبيقية) في التربية الطلاب الحاصلين على درجة الليسانس في الآداب أو البكالوريوس

في العلوم والتربية، أو الدبلوم العامة في التربية من إحدى الجامعات المصرية أو أي مؤهل تربوي جامعي آخر؛ لإعدادهم مهنيًا لتخصص الدبلوم المهنية (التطبيقية) التي يتقدم للالتحاق بها، ويتم قيد الطالب بنظام التعليم النظامي في الدراسة أو بنظام التعليم عن بعد (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ٩).

ويشترط لقبول الطالب النجاح فيما تجريه الكلية من اختبارات شفوية أو تحريرية، وهي اختبارات المقابلة الشخصية، أو اختبارات الاستعداد للعمل بمهنة التعليم، وتمنح الدبلوم المهنية (التطبيقية) في التربية في أحد التخصصات الآتية: القيادة التربوية، اعتماد وضمان جودة المدرسة، التنمية المهنية للمعلمين، الإشراف الإداري التربوي، الإدارة المدرسية، سياسات التعليم وتخطيطه، تعليم الكبار، اضطرابات التواصل، تربية الطفل، ارشاد نفسي، التربية التعويضية لذوي الاحتياجات الخاصة، إعداد الإحصائي النفسي، القياس النفسي وتطبيقات الحاسب، مناهج وبرامج التعليم، تكنولوجيا التعليم، التربية البيئية، التربية الخاصة، وتدريب إحدى المواد الأكاديمية (تعليم عام)، تدريس إحدى المواد الأكاديمية (تعليم أساسي)، الدراسات المستقبلية في التربية، واجتماعات التربية (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ١٠).

وتستغرق مدة الدراسة للحصول على الدبلوم عام جامعي، من خلال نظام الفصلين الدراسين.

٧- برنامج الدبلوم المهنية STEM في التربية:

وفي عام ٢٠٢٠م بدأت الكلية بتطبيق لائحة برنامج الدبلوم المهني لإعداد معلمي وقيادات مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) في مرحلة الدراسات العليا في إطار المشروع الخاص بالوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، الأمر الذي يعكس زيادة بتقديم التخصصات التي يتطلبها سوق العمل (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ١٢).

٨- برامج الدبلوم الخاص في التربية:

تهدف هذه الدبلوم إلى تقديم دراسات أكثر تقدمًا وتعمقًا في التربية وعلم النفس، وفي هذا الدبلوم يبدأ تخصص الطالب في أحد التخصصات التربوية، وهي: أصول التربية،

التربية المقارنة والإدارة التعليمية، المناهج وطرق التدريس، علم النفس التربوي، والصحة النفسية (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ١٣).

وتستغرق مدة الدراسة سنة جامعية واحدة، ويدرس الطالب المقررات التالية بواقع ساعتين أسبوعياً لكل مقرر، وهي المقررات الاجبارية: مناهج البحث، إحصاء تربوي، قرارات في التخصص التربوي بلغة أجنبية، ومقرران تخصصيان، وحلقة بحث في التخصص، ومقرر اختياري (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ١٣).

٩- برامج الماجستير في التربية:

يشترط لقيّد الطالب لدرجة الماجستير في التربية أن يكون حاصلاً على الدبلوم الخاص في التربية، ويدرس الطالب مقررین أحدهما في الإحصاء التربوي والآخر في مجال التخصص، ويكلف الطالب بإجراء بحث في موضوع يقره مجلس الجامعة، وتمنح الجامعة بناء على طلب كلية التربية درجة الماجستير في التربية في أحد التخصصات الآتية: المناهج وطرق التدريس (جميع التخصصات)، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وأصول التربية، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية، والتربية الخاصة (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ١٦).

١٠- برامج الدكتوراه في التربية:

يشترط قيد الطالب لدرجة دكتوراه الفلسفة في التربية أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير في التربية في نفس التخصص، ويدرس الطالب مقررین، ويقوم الطالب بإجراء بحث في موضوع يقره مجلس الجامعة، وتمنح الجامعة بناء على طلب كلية التربية درجة الدكتوراه في التربية في أحد التخصصات الآتية: المناهج وطرق التدريس (جميع التخصصات)، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وأصول التربية، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية، والتربية الخاصة (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ١٧-١٨).

ويتضح مما سبق أن هناك تنوعاً في البرامج الدراسية المقدمة وتخصصاتها في التربية التي تقدمها كلية التربية جامعة المنيا؛ حيث تتسع هذه البرامج لتشمل ٢٣ برنامجاً، و ١٩ تخصصاً تغطي الأقسام التربوية كافة بالكلية، كما تقوم العديد من الأقسام بتقديم أكثر من برنامج وأكثر من تخصص في البرنامج؛ الأمر الذي يعكس الاهتمام بتوفير تخصصات

متنوعة تلبي الاحتياجات المهنية والتطلعات المستقبلية للملتحقين به من ناحية، والحاجة إلى استكمال هيكله الأقسام المهنية لرفع كفاءتهم المهنية وتحسين ممارساتهم في مجالات العمل التربوي على أرض الواقع.

في ضوء العرض السابق فيما يتعلق بهيكله كلية التربية جامعة المنيا يمكن تقويم هيكله كلية التربية جامعة المنيا في ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري، حيث يمكن الوقوف على العديد من النقاط المضيئة التي تحتاج إلى إبرازها، وبعض النقاط الضعيفة التي تحتاج إلى اتخاذ مجموعة من الإجراءات للتحسين والتطوير، وبما يمكن الكلية من تحقيق أهدافها، والوصول بمخرجاتها إلى التميز، ويمكن بيان نقاط القوة والضعف في ضوء مؤشرات الإطار النظري فيما يأتي:

- ثمة قصوراً واضحاً فيما يتعلق بأهداف هيكله كلية التربية جامعة المنيا من حيث الصياغة العامة لأهداف الكلية، بشكل يجعلها إما غير قابلة للتحقيق، وإما غير قابلة للقياس، واتخاذها أساساً للتقويم، فضلاً عن تركيزها على النواحي المعرفية، وإهمالها للجوانب المهارية بخاصة، وأنها لا تحرص على إتاحة الفرص التعليمية لإكساب الطلاب المعلمين الخبرات المهنية المتصلة بمجال عملهم.
- تعاني الكلية من النظرة لإعداد المعلم نظرة عامة فضافة لا تراعى الفرق بين معلم المدرسة الثانوية ومعلم المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في برامج الدراسة؛ حيث نجد معلم المادة للمدرسة الثانوية ومعلم نفس المادة للمدرسة الابتدائية دون تضمين البرامج، ما يؤكد الفروق بين المدرستين وطبيعة المتعلمين فيهما.
- يُمثل الهيكل التنظيمي لكلية التربية المنيا تحدياً كبيراً من حيث الإيفاء بفلسفة وأهداف الكلية من جانب ومتطلبات عملية الجودة من جانب آخر؛ ذلك لأن الكلية معنية بتقديم رسالتين في وقت واحد: رسالة تتعلق بتنمية الجانب الأكاديمي للطلاب في أحد التخصصات العلمية أو الأدبية في إحدى الشعبتين التعليم العام أو الخاص، والرسالة الأخرى هي تنمية البعد التربوي في الطلاب، وهذا يُمثل صعوبة في تخريج معلم تربوي ملم بكافة أساسيات عمليات التدريس، ومعلم أكاديمي ملم بكافة أبعاد ومداخل التخصص.

- تُعاني برامج كلية التربية جامعة المنيا من عقبات من أهمها: غياب خطة لتوسيع برامج الدراسات العليا، وضعف تلبية جميع احتياجات وأولويات المجتمع المحيط، وضعف الاستفادة من نتائج قياس آراء المجتمع والاستفادة منها في اتخاذ اجراءات تصحيحية.
- استحداث برامج جديدة ترتبط بسوق العمل على مستوى المرحلة الجامعية الأولى بالكلية، مثل معلم تدريس المواد العلمية باللغة الإنجليزية، ومعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- استحداث تخصصات مهنية تطبيقية ببرامج الدراسات العليا على مستوى مصر والدول العربية؛ مثل: ضمان الجودة في التربية، والتربية الخاصة.
- استحداث برامج بدبلومات الدراسات العليا في القيادة التربوية بمدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
- إقامة شراكات علمية مع كليات التربية عربيًا ومحليًا.
- ضعف الاقتراب من هيكله كلية التربية وأقسامها الأكاديمية والتربوية، بالاستفادة من المداخل الجديدة المتطورة في الجامعات المعاصرة، كالجامة التربوية المتخصصة، وإدارة البرنامج الدراسي، ودمج التخصصات المتشابهة.

ثالثاً- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على تطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي أثرت على هيكله كلية التربية جامعة المنيا، وجعلها واقعاً محسوساً، سواء كانت قوى وعوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية وتكنولوجية في جمهورية مصر العربية، وهى قوى وعوامل متداخلة ومرتبطة ومتكاملة فيما بينها، وفى حالة تفاعل دائم، يؤثر بعضها في بعض، ويتناول البحث فيما يلي القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراء هذا الوضع الراهن.

١- العامل الاقتصادي:

يعتبر العامل الاقتصادي من العوامل المهمة التي أثرت على هيكله كليات التربية في مصر منذ ثمانينيات وأوائل تسعينيات القرن العشرين؛ فالتغيرات المتلاحقة التي عاشها المجتمع المصري مع بداية الثمانينيات، والتي تمثلت بمفهوم جديد وهو تطبيق سياسات الخصخصة والاعتماد على اقتصاديات السوق الحر ونظم المعلومات وتغيير الخدمات

الاجتماعية في ظل التطور التكنولوجي السريع، وزيادة الطلب على معدلات الجودة والابتكار في وسائل الإنتاج والخدمات، فكان من نتائجها توجيه الأنظار نحو كليات التربية كوسيلة جيدة لإعداد الكوادر البشرية والمهنيين القادرة على التكيف مع هذه المتغيرات.

فقد نجحت سياسات الإصلاح المصرية في تحقيق تحسن ملحوظ في معدلات النمو الاقتصادي؛ حيث حقق الناتج المحلي الإجمالي خلال العام المالي ٢٠٢٢/٢٠٢١ م معدل نمو مبدئي ٦,٦٪ ونحو ٣,٩٪ خلال الربع الثاني من العام المالي ٢٠٢٣/٢٠٢٢ م ونحو ٤,٤٪ خلال الربع الأول من العام المالي ٢٠٢٣/٢٠٢٢ م مقارنة بمتوسط قدره ٢,٣٪ في الفترة من ٢٠١١/٢٠١٤ م (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ص. ١٢)، وأكدت ذلك تقارير التنافسية العالمية بين عام ٢٠١٧/٢٠١٨ م - ٢٠١٩/٢٠٢٠ م على التحسن الاقتصادي في مصر، وقد جاء الاقتصاد المصري في المرتبة رقم ١٠٠ بين ١٣٧ اقتصاداً عالمياً يغطيها التقرير وبالدرجة ١٠/٣٠٩ (Gwartney, Lawson & Murphy, 2023, p. 179)، وتشير هذه الأرقام إلى التحسن النسبي.

وتتنوع الأنشطة الاقتصادية داخل المجتمع المصري نظراً لتعدد القطاعات التنموية؛ حيث تستقطب الأنشطة الاقتصادية الخاصة بالزراعة والصيد واستغلال الغابات وقطع الأشجار الغالبية العظمى من السكان تليها تجارة الجملة والتجزئة وإصلاح المركبات، ثم الصناعات التحويلية والأنشطة المرتبطة بأعمال البناء والتشييد بنسب متفاوتة تقريباً في كل منهما، ليأتي بعد ذلك أنشطة الدفاع والضمان الاجتماعي الإجباري، ثم أعمال النقل والتخزين، ثم الأنشطة الخاصة بقطاع التعليم (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ص. ٤٨)، وقد أدى ذلك النمو إلى خلق فرص عمل متنوعة؛ حيث انخفض معدل البطالة إلى ٧,٣٪ في الربع الرابع من عام ٢٠٢٢/٢٠٢١ م، مقابل ٩,٦٪ في عام ٢٠٢٠/٢٠١٩ م، وتزداد نسبة البطالة في الإناث عنها في الذكور، كذلك تزداد البطالة بين الحاصلين على المؤهل الجامعي (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٤، ص ص ٤-٥).

ولعل كل الأمور السابقة تؤكد حاجة مصر إلى إصلاح اقتصادي حقيقي، يؤدي إلى تحقيق معدلات نمو جديدة، ويقود مصر إلى تبوء المكانة الاقتصادية اللاتقة بها بين الدول، وفي نفس الوقت يقتضي إصلاحاً تعليمياً وتطويراً لمنظومة التعليم العالي عامة

وكليات التربية خاصة، والتأكيد على مبدأ جودة التعليم، والتعلم مدى الحياة، بما يضمن مواكبة مخرجاتها البشرية والبحثية لمتطلبات قطاعات العمل والإنتاج، والإسهام الحقيقي في تحقيق التنمية الاقتصادية والتكنولوجية المتقدمة.

ولقد فرضت تحديات العصر الحالي، والتي تتمثل في الاتجاه نحو العالمية، والتكتلات الاقتصادية، والعولمة، والتي نتجت عن التحولات الاقتصادية والتقدم السريع المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتطور في أساليب الاتصال؛ فرضت على الاقتصاد المصري أن يكون على مستوى التنافسية Competition والتحديات التي يفرضها الاقتصاد العالمي الجديد، واتفاقية التجارة العالمية (الجات)، والشراكات مع الاتحاد الأوروبي وغيره (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ص ٤٨).

وفي إطار رؤية مصر ٢٠٣٠م، فإنه بحلول عام ٢٠٣٠م ستكون مصر الجديدة القائمة على العدالة والتنمية المستدامة، ذات اقتصاد تنافسي وتنوع يعتمد على الابتكار والمعرفة، ويستثمر عبقرية المكان والإنسان ويرقى بجودة الحياة وسعادة المصريين، وقد حددت الرؤية هدفاً رئيساً في محور الاقتصاد، بأن تحقق اقتصاد سوق منضبط يتميز باستقرار أوضاع الاقتصاد الكلي، وقادر على تحقيق نمو احتوائي مستدام، ويتميز بالتنافسية والتنوع، ويكون لاعباً فاعلاً في الاقتصاد العالمي، قادر على التكيف مع المتغيرات العالمية، وتعظيم القيمة المضافة، وتوفير فرص عمل لائق ومنتج، ويصل بنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي إلى مصاف الدول ذات الدخل المتوسط المرتفع (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص ص ١٢-١٧).

وبذلك أكدت الرؤية على أهمية الابتكار والمعرفة لدعم الاقتصاد التنافسي المصري المستقبلي، ومن ثم فإنه من المتوقع زيادة الاهتمام بدعم البيئة الابتكارية بكليات التربية وربطها باحتياجات الاقتصاد القومي.

وبالتالي سعت الدولة المصرية إلى الأخذ بهيكله كليات التربية، والاتجاه نحو التخصصات والدراسات البينية والمتكاملة، وإزالة الحواجز بين المؤسسات التعليمية والبحثية من جهة، وبين مواقع العمل في المجتمع المحلي من جهة أخرى، وبناء برامج ومناهج دراسية تُعد المتعلم لعالم المستقبل، وإتاحة فرص التعلم الذاتي والتعلم الجماعي والتعلم المستمر في شتي الجوانب والمجالات المفيدة له أكاديمياً وثقافياً، وتطبيق نظم

ضمان الجودة والاعتماد بكليات التربية، والربط بين النظرية والممارسة، والتحول من البحث في المعرفة إلى البحث عن المعرفة.

وقد تأثرت فكرة هيكلية كليات التربية بالعامل الاقتصادي؛ حيث تتحدد إحدى مبررات هيكلية كليات التربية في الالتزام القوى بالمساهمة في تحقيق الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٣٠م، والتي أكدت وزارة التعليم العالي من خلالها على توجهه نحو التخصصات المتداخلة والمتكاملة، وعلى الشراكة الفاعلة، والسعي نحو الريادة والإبداع (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٤، ص. ٢٣). وهذا ما يستدعي أن تقوم كليات التربية بتوفير مخرجات تعليمية جيدة واثابة فرص التدريب المستمر للطلاب بعد تخرجهم ودخلهم إلى سوق العمل.

وعموماً يتصل التطور الاقتصادي بتطور العلم والتكنولوجيا وتطبيقاتها الواسعة، ويتضح من التشريعات المنظمة للتعليم في مصر في تحديد أهدافه، والتي تمثل التبرير المنطقي لتوجيه الموارد الاقتصادية إليه دون غيرها من القطاعات التنموية، حيث تقع مسؤولية الإنفاق التعليمي على عاتق الدولة، إذ ينص الدستور المصري في آخر تعديلاته لعام ٢٠١٩ في المادة رقم (١٩) من الباب الثاني (المقومات الأساسية للمجتمع) على أن "الدولة ملزمة بتوفير التعليم وفقاً لمعايير الجودة العالمية، كما تكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وفقاً للقانون، وكذلك تلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤٪ من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية" (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١١)، كما تنص المادة (٢٢) على أن "المعلمون هم الركيزة الأساسية للتعليم، وأن تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه" (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٢). وبالتالي يحظى المعلم لأول مرة بمادة مستقلة من مواد الدستور تؤكد على أهمية أدواره، وعلى التزام الدولة بتنميته، ورعاية حقوقه.

وعليه، أنشئت الدولة الأكاديمية المهنية للمعلمين وفقاً للمادة (٧٥) من القانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م، والتي تتبع مالياً وإدارياً وزارة التربية والتعليم، وتعمل بالتنسيق مع كليات التربية على منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها في المادة رقم (٧٤) من نفس

القانون، كذلك أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، فهي هيئة مستقلة تمت انشائها وفقاً للقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، وأحد البرامج الرئيسية في الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد هو تنسيق "الإطار الوطني للمؤهلات" الذي يهدف إلى جعل نظام التعليم المصري ذو جودة عالية، وقادر على المنافسة محلياً وإقليمياً ودولياً (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢٢، ص. ٢٤). ومن أهم أهداف الإطار الوطني للمؤهلات في مصر تحديد معايير مرجعية لمستويات المؤهلات بناء على نواتج التعلم والجدارات المكتسبة، كما يوفر مرجعاً ومعيّاراً لوضع أطر المؤهلات على المستويات القطاعية، ويسمح بمقارنة المؤهلات المصرية المختلفة بما يراها في البلدان الأخرى، كما يسمح بالتنقل عبر البلدان بين أنظمة التعليم وأسواق العمل، ويعمد إلى تطوير ثقة المجتمع في النواتج التعليمية من أجل تلبية توقعات أصحاب الأعمال بشأن مختلف مستويات المؤهلات (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢٢، ص. ١٦-١٢).

وكان لبروز ظاهرة العولمة كثير من التحديات على هيكلية كليات التربية في مصر في الآونة الأخيرة؛ حيث تؤثر في الجامعات بصفة عامة وتدعى إلى التنافس على المستوى العالمي، فإنها أيضاً فرضت الطابع التجاري الاقتصادي على كليات التربية؛ إذ اهتمت تلك الكليات بتخطيط وإعداد برامج دراسية متميزة تتوافق وخطط التنمية الشاملة سواء كانت نوعية هذه البرامج دراسية تعليمية أو بحثية، حيث تعتبر تلك البرامج إحدى المؤشرات الفرعية التي يستند إليها تقرير التنافسية العالمي للجامعات، ولقد تم ادخال البرامج الخاصة باللغة الانجليزية، استجابة من كليات التربية بتتمة الجدارات وتحقيق ميزات تنافسية من أجل تحقيق أهدافها.

ويتضح تأثير العامل الاقتصادي، المتمثل في الفلسفة الاقتصادية التي تنتهجها الدولة المصرية والقائمة على اقتصاد السوق وسياسة العرض والطلب، على تقديم كلية التربية جامعة المنيا البرامج المميزة أو البرامج الجديدة New Programmes بمصروفات، وتشير إلى أنها "برامج دراسية داخل الجامعات الحكومية، تعتمد دراسياً على أنماط حديثة معتمدة عالمياً، ويحق للطالب الالتحاق بها بشرط الحصول على الحد الأدنى للقبول في كليات القطاع المعني للبرنامج، دون إضافة شروط جديدة، على أن يسهم الطالب في هذه

البرامج بجزء من تكاليف دراسته، وتعتمد التكلفة الإجمالية للفصل الدراسي على عدد الساعات التي يدرسها، مع تحديد رسم الساعة حسب كل برنامج، وتكون الدراسة فيها بنظام الفصول الدراسية التقليدية، أو بنظام الساعات المعتمدة للفصول الدراسية المنفصلة، وباللغة الإنجليزية، أو الفرنسية، وقد تشترك البرامج مع مؤسسات تعليمية أجنبية، أو لا تشترك (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦، ص. ٦). حيث تقدم الكلية عدد من البرامج الجديدة بصور القرار الوزاري رقم (٣٤٤٧) لعام ٢٠١٣م بشأن إجراء تعديل اللائحة الداخلية للكلية بمنح درجة البكالوريوس في برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية للحلقة الأولى (الابتدائية)، والحلقة الثانية (الإعدادية والثانوية) تخصصات: الكيمياء، والفيزياء، والبيولوجي، والجيولوجي، والرياضيات (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٣٨)، وكذلك بكالوريوس العلوم والتربية (تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)، ويمنح البرنامج درجة بكالوريوس في العلوم والتربية STEM تخصصات الفيزياء، أو الكيمياء، أو البيولوجي، أو الجيولوجي، أو الرياضيات (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ٦-١٦).

ولقد بلغ عدد البرامج المتميزة بالجامعات المصرية (٣٣) برنامجاً جيداً في (١٣) جامعة حكومية مصرية، جاءت في مقدمتها جامعات القاهرة، والإسكندرية، وعين شمس، وبعدهما جامعة المنيا، لتصل إلى أكثر من (٢٠٠) برنامج جديد في العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٢، ص. ٢). وكذلك يتضح تأثير العامل الاقتصادي على تخصصات الدبلوم المهني، والتي وصلت إلى ١٧ تخصصاً؛ لمواكبة تطورات الميدان التربوي ووظائفه الجديدة والمتطورة، وكذلك على نوعية تخصصات الدبلوم المهني التطبيقي.

٢- العامل السياسي:

إن طبيعة النظام السياسي وفلسفته وتحولاته على مر التاريخ التي يعيشها أو يتبناها المجتمع تفرض أوضاعاً معينة على هيكلية كليات التربية بالتعليم الجامعي المصري حتى الآن، وتؤثر بدرجة واضحة على أهدافها وتنظيمها وبرامجها الدراسية.

لقد أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عام ١٩٦١م بمقتضى القرار الجمهوري رقم ١٦٦٥ لعام ١٩٦١م ، والتي تهدف إلى اقتراح السياسة التعليمية ووضع خطط وبرامج تنفيذ هذه السياسة، علاوة على الإشراف العام على الجامعات من خلال المجلس الأعلى للجامعات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٤)، وبذلك في عام ١٩٦٢م انتقلت تبعية كليات المعلمين من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي، في أعقاب سياسة توحيد مصادر إعداد المعلم وإلغاء دور المعلمين والمعلمات، وشهدت بدايات السبعينيات إنشاء عدد كبير من كليات التربية في المحافظات، تجمع الدراسة فيها بين المواد العلمية والأدبية، وصار عدد كليات التربية يتراوح حول ٢٨ كلية، تضم نحو ٢٠٪ من مجموع طلاب الجامعات في المرحلة الجامعية الأولى، وتحددت المعالم الداخلية لكليات التربية؛ على أن يكون الإعداد وفق النظام التكاملي، وتمثل التنظيم الأكاديمي التقليدي بكليات التربية في مجموعة من الأقسام العلمية المعبرة عن تخصصات ودوائر معرفية محددة، والتي تهدف إلى تحصيل الطالب المعلم للمعارف التي يقدمها كل قسم (هيام، ٢٠٢٣، ص. ١٢٣).

وتنص المادة رقم ١٢ من قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م ولائحته التنفيذية الصادرة عام ١٩٧٥م على أن يكون للجامعات مجلس أعلى يسمى "المجلس الأعلى للجامعات" يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي والتنسيق بين الجامعات في أوجه أنشطتها المختلفة، والجامعات المصرية التي يسير عليها هذا القانون (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦، ص. ٦). ومع مطلع عام ١٩٦٢م اتضح الخط السياسي الأيديولوجي للدولة وهو اتباع الاشتراكية العلمية لأنها الأسلوب الملائم لإيجاد الطريقة الصحيحة المؤدية إلى التقدم، وترتب على ذلك اهتمام الدولة بتوظيف خريجي الجامعات عامة وكليات التربية خاصة، ومع تحمل الدولة لمسئولية توظيف الخريجين حدث نوع من الاستخدام الخاطئ وعدم التوازن بين تدفق الخريجين وتوفير الوظائف لهم، ولعل ذلك أدى إلى ضرورة وضع معايير تكفل تحسين العملية التعليمية وترشيد القبول بكليات التربية وكذلك تطوير وتحديث نظم إعداد المعلمين وبرامجها ومناهجها الدراسية.

ويدعم التوجه السياسي في مصر تطوير وهيكلية كليات التربية، ففي عام ١٩٩٠م صدرت استراتيجية تطوير التعليم العالي في مصر، والتي خدمت مجموعة من أهداف كليات التربية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٠، ص ١-١٣٧). وفي عام ٢٠٠٠م انعقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي -نظمته وزارة التعليم العالي- بعنوان: الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي، وفيه تم عرض استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم العالي بمصر، والتي أكدت على ضرورة إعادة هيكلة كليات التربية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٠، ص ٣٩)، ولقد تضمنت تلك الاستراتيجية ٢٥ مشروعاً للتطوير من عام ٢٠٠٣-٢٠١٧م وعلى مراحل محددة، بمساعدة مؤسسات النقد الدولية كصندوق النقد الدولي والبنك الدولي لتقديم المشورة والمساعدة، وقد تم تحديد ست مشروعات كأولوية للتطوير في المرحلة الأولى ٢٠٠٢/٢٠٠٣ - ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وكان من أبرز المشروعات؛ مشروع تطوير كليات التربية Faculty of Education Project (FOEP) كأحد مشروعات تطوير التعليم العالي بالوزارة، ومشروع إصلاح كليات التربية Faculty of Education Reform (FOER) الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وكجزء من برنامج إصلاح التعليم العالي التابع لوزارة التربية والتعليم، ومشروع تنمية قدرات كليات التربية في المناهج الدولية Temps لمعلم التربية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٧، ص ٧). ولقد فازت جامعة المنيا بستة مشروعات كما تم بيانه سابقاً.

وفي عام ٢٠٠٨م انعقد المؤتمر القومي بعنوان "تطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي" التابع لوزارتي: التربية والتعليم والتعليم الفني والتعليم العالي، ولقد مهد الطريق لموجة جديدة من التطوير، وكان من أبرز توصياته هيكلية البرامج الدراسية بكليات التربية لمواكبة الاتاحة والجودة، وإنشاء الإطار القومي للمؤهلات الوطنية، وأكد أن النموذج الفكري السائد في معظم دول العالم الآن، المتقدم منها والساعية إلى التقدم، تتحو نحو نموذج المعلم الباحث الممارس المتفكر Reflctive Practioner Professional Teacher؛ والذي يمثل محور هيكلية كليات التربية (وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨، ص ٣٣).

ويُعد مشروع تطوير كليات التربية من أبرز تلك المشروعات؛ حيث صدر قرار السيد وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي رقم ١١١٥ لسنة ٢٠٠٣م بتشكيل اللجنة القومية لإدارة مشروع تطوير كليات التربية، وكان من أبرز إنجازات المشروع لائحة تطوير كليات التربية، والتي اقترحت ثلاثة أقسام علمية، وهي: أصول التربية، الإدارة والتخطيط التعليمي، والتربية المقارنة، وأخذت بعض الجامعات بهيكلية كليات التربية وأقسامها التربوية، فعلى سبيل المثال كلية التربية جامعة الاسكندرية أخذت بالأقسام السابقة مع تعديل مسمي قسم الإدارة والتخطيط التعليمي ليكون الإدارة التربوية وسياسات التعليم، وإبقاء التخطيط التعليمي ضمن مجالات البحث في هذا القسم الجديد، في حين أن كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ضمت قسمي الإدارة والتخطيط التعليمي، والتربية المقارنة في قسم واحد من وحدتين، بينما كلية التربية جامعة الفيوم؛ فجاءت المسميات مطابقة مع تربية الإسكندرية، ولكن التخطيط التعليمي من مجالات البحث في أصول التربية، وظلت عديد من الكليات الأخرى وعلى رأسها كلية التربية جامعة عين شمس على التقسيم التقليدي في الفصل بين بعض الأقسام التربوية، في حين فصلت بعض الكليات إبقاء الأقسام الثلاثة تحت مسمي قسم واحد هو أصول التربية، ويتم منح الدرجة وفقاً للموضوع الذي تعالجه. (محمود، ٢٠٢٢، ص ص. ١١٥-١١٦).

وقد ساهم ذلك أيضاً في التوجه نحو هيكلية بكليات التربية، وانعكست تلك المشروعات وظهرت صداها بوضوح في كليات التربية من حيث: استقلالية الكليات، وإصلاح نظام إعداد المعلم (التتابعي والتكاملي) والدراسات العليا بكليات التربية، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وتحسين مستوى ونوعية البيئة الأساسية، وتبني مداخل للإصلاح الذاتي لكليات التربية (المشروعات التنافسية)، والاهتمام بمشروعات ضمان الجودة، وتم استحداث أقسام وتخصصات تلبي حاجات سوق العمل، وملائمة المواصفات والمتطلبات التي تحتاجها المدارس ذات الطبيعة الخاصة.

وأصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ثلاث وثائق رئيسة في تطوير كليات التربية، وهي: المستويات المعيارية للدراسات العليا التربوية عام ٢٠١١م، والتي حددت مجموعة من الكفايات التي يجب أن تتوفر في خريجي الدبلومات والدرجات العليا التربوية (الدبلوم المهنية في التربية، الدبلوم الخاصة في التربية (المهنية المتقدمة)،

مستوى الماجستير، مستوى الدكتوراه)، من معارف وقدرات ذهنية ومهارات بحثية تؤهله لتطوير معارفه ومهاراته في البحوث التطبيقية أو العلمية، وتمكنه من توظيف نتائج المشروع البحثي أو توظيف نتائج رسالته العلمية في مجال تخصصه (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ص. ٤٩-٥٣)، كذلك تضمنت مواصفات لخريجي الدراسات العليا في التربية، وثيقة تطوير برامج إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية عام ٢٠١١م (القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١)، وثيقة المعايير القومية الأكاديمية المرجعية (قطاع كليات التربية) عام ٢٠١٣م (القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣). والتي ينبغي أن تسترشد بها برامج إعداد المعلمين لمواءمتها مع الخريجين.

واتفق المجتمع المصري بجميع فئاته على دعم التعليم العالي والبحث العلمي في دستور مصر ٢٠١٤م، والذي ينص في المادة ٢١ من الدستور على أن "تكفل الدولة استقلال الجامعات، وتوفير التعليم الجامعي وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي وتكفل مجانيته في جامعات الدولة ومعاهدها" (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٣). كذلك أفردت مادة مستقلة من مواد الدستور لأول مرة تؤكد على المعلم وأهمية أدواره، وعلى التزام الدولة بتنميتها ورعاية حقوقه؛ حيث تنص المادة ٢٢ من الدستور على أن "المعلمون، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونهم، الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه" (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ١٣).

وفي عام ٢٠١٦م، أعلنت مصر استراتيجيتها للتنمية المستدامة "رؤية مصر ٢٠٣٠م"، ما يدعو للتفاؤل بمستقبل ديمقراطي للجامعات، والتي تعكس الملامح الأساسية لمصر الجديدة خلال الـ ١٥ عاماً المقبلة؛ حيث قررت مصر أن تتطوّل نحو البناء والتنمية، ومواجهة التحديات، وتركز في محورها الرابع (التعليم والتدريب) على التوجه نحو مجتمع المعرفة، واتخاذ المعرفة والابتكار والبحث العلمي ركائز أساسية للتنمية، وذلك من خلال الاستثمار في البشر، وبناء قدراتهم الإبداعية والتحفيز على الابتكار ونشر ثقافته ودعم البحث العلمي وربطه بالتعليم والتنمية (الهيئة العامة للاستعلامات المصرية،

(٢٠٢٤)، ويتضمن هذا المحور مجموعة من الأهداف الاستراتيجية، منها: تحسين جودة نظام التعليم العالي بما يتوافق مع النظم العالمية. وقد تضمنت هذه الاستراتيجية عدة إجراءات لتحقيق ذلك؛ منها: تمكين الدارسين من متطلبات ومهارات القرن الحادي والعشرين، دعم قدرات هيئة التدريس والقيادات وتطويرها، تطوير البرامج الجامعية والارتقاء بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم مع الابتكار والتنوع في ذلك، التوصل إلي الصيغ التكنولوجية والإلكترونية الأكثر فعالية في عرض المعرفة المستهدفة والبحث العلمي وتداولها بين الطلاب والمعلمين ومن يرغب من أبناء المجتمع (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٥).

واستمراراً لهذا النهج، فقد اتخذت قيادة الدولة مجموعة من القرارات والمبادرات التي تؤكد أهمية كليات التربية؛ وكان من أهم تلك المبادرات التي أعلن عنها فخامة السيد الرئيس عبدالفتاح السيسي رئيس الجمهورية في الاحتفال بعيد العلم عام ٢٠١٤م المبادرة القومية بعنوان "مجتمع مصري يتعلم ويفكر وبيتك"، وتطبيقاً لتوجيهاته بأن تسعى الجامعات المصرية إلى التميز من خلال تطبيق المعايير الدولية، وأن تتدرج للانتقال من الاعتماد على الموازنة العامة للدولة إلى الاعتماد على مواردها الذاتية، وذلك بأن تكون جامعات منتجة، كذلك تم إعلان عام ٢٠١٩م سيشهد تطوير التعليم، وما تم إعلانه مسابقات توظيف ١٥٠,٠٠٠ معلم على مدار خمس سنوات بواقع ٣٠,٠٠٠ معلم لكل عام دراسي، واللافت للنظر أن هذه التوجه السابق قد تسبب في مبادرات متتالية وواسعة من الإصلاح التربوي بكليات التربية في الجامعات المصرية.

وفي عام ٢٠١٥م وجه وزير التعليم العالي -في ذلك الوقت- إلى "ضرورة التطوير المنظومي الشامل لكليات التربية"، ولقد طالب الوزير لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات خلال اجتماعه بها؛ بإعداد مشروع لتطوير كليات التربية، وفقاً لمتطلبات واحتياجات المجتمع المصري، وكذلك تحديد رؤية استراتيجية واضحة وخطوات عمل لتنفيذ ذلك التطوير، على أن يكون التطوير قائماً على الشراكة بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم، وضرورة الاستعانة بممثلين عن وزارة التربية والتعليم للمشاركة في فعاليات ورش العمل (بوابة الشروق، ٢٠١٥).

لقد بادر قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات بمكونيه لجنة التخطيط ولجنة هيئة المكتب في نفس العام ٢٠١٦م إلى التخطيط لمشروع قومي لوضع سياسات جديدة لتطوير كليات التربية، وفقاً لرؤية مصر للتعليم الجامعي والعالي في ٢٠٣٠م، ووفقاً لما أعلنته مصر في العام ٢٠١٦م استراتيجيتها للتنمية المستدامة "رؤية مصر ٢٠٣٠م"، وفي العام التالي ٢٠١٧م، أسفرت هذه المبادرة عن ورقة عمل للتطوير تضمنت عشرة محاور رئيسية، منها: ما يتصل بالبرامج الدراسية، والتنمية المهنية المستدامة للمعلم، والدراسات العليا والبحث التربوي، والتشريعات والقوانين المتصلة بذلك (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣ب، ص ص. ١-١٧٤).

تجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم منذ العام ٢٠١٨م اعتمدت نظاماً جديداً للتعليم قبل الجامعي (نظام ٢٠٠)، حيث طورت مناهجها من مناهج مواد منفصلة إلى مناهج متكاملة متعددة التخصصات، قد وجه هذا النظام الجديد للتعليم إلى ضرورة تطوير جدارات إعداد المعلم العلمية والمهنية وإعداده تربوياً وثقافياً بكليات التربية بما يتواءم مع تطبيق المنظومة الجديدة في التعليم.

وفي عام ٢٠١٨م، طرحت لجنة قطاع الدراسات التربوية نموذجاً استرشادياً؛ لإعداد "المعلم المهني المتفكر الباحث"؛ بمشاركة السادة العمداء والخبراء وبعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ودعوة خبراء مصريين وأجانب من الجامعات المصرية والأجنبية، وتوصلت اللجنة إلى أن المعلم الذي نريده ينبغي أن يكون معلماً باحثاً: يتقن مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات ويوظف التكنولوجيا، قادراً على التواصل والتعاون بفاعلية، يصمم أنشطة التعلم متقناً اللغة العربية ولغة أجنبية واحدة على الأقل، متعلماً معلماً مستمراً مدى الحياة، ينمي ذاته ويشارك في مجتمعات التعلم المهنية، متبنيًا مفاهيم وطنية وعالمية، قائداً للتغيير والتحديث، مبدعاً وقادراً على مواجهة فكر المتطرف والإرهاب بأشكاله وصوره كافة، صاحب رؤية أخلاقية، ملتزماً بالقيم الإنسانية ومشاركاً في التنمية، متمسكاً بميثاق شرف المعلم (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠١٨، ص ص. ١-٣).

وفي عام ٢٠١٩م، وضعت تلك اللجنة إطاراً مرجعياً لتطوير برامج إعداد المعلمين، والذي يتكون من أربعة مكونات رئيسية، وهي: المكون الأول (تحديد نمط المعلم المستهدف إعداد)، والمكون الثاني (مواصفات خريج كليات التربية)، والمكون الثالث

(منظومة القيم والمبادئ الحاكمة لعملية إعداد المعلم)، وأخيرًا المكون الرابع (نمط ومبادئ البيداغوجيا)، والتي ينبغي أن تنعكس على هيكله كليات التربية، ومنها التعلم القائم على الممارسة والبحث وحل المشكلات والتعلم النشط والتجريبي والمتمحور حول الطالب؛ وذلك بمشاركة السادة العمداء والخبراء وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ودعوة خبراء مصريين وأجانب من الجامعات المصرية والأجنبية (المجلس الأعلى للتعليم العالي، ٢٠٢٠، ص ٢٠-٢٢).

وفي إطار السعي لتحقيق تلك الرؤية، وفي عام ٢٠٢٣م، أطلقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٣٠م، والتي تضمنت مجموعة من المحاور والمبادئ الداعمة للتطوير عامة، والموجهة في ذات الوقت لتطوير كليات التربية خاصة، وتتمثل هذه المبادئ ذات العلاقة في تكامل المعارف وتدريسها، والتوجه نحو التخصصات المتداخلة والتكاملية، والتأكيد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وعلى الشراكة الفاعلة والسعي نحو الريادة والإبداع، والاستدامة، وذلك بالإفادة من مرجعيات دولية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص ٨-١٣).

وفي ضوء هذه المبادئ؛ يتطلب من كليات التربية المصرية خلال عملية تطوير أهدافها والتنظيم الأكاديمي لها واقتراح البرامج الجديدة بها، أن تتكامل مع وزارة التربية والتعليم والميدان التربوي بمؤسساته المختلفة بهدف سد الفجوة بين الكليات وبرامجها والاحتياجات الفعلية للواقع التربوي الممارس، وكذلك أن تدعم كليات التربية البرامج الدراسية المتداخلة التخصصات؛ لتكوين الخريج ذي النظرة الشمولية المتكاملة؛ كون الظواهر والمشكلات التربوية معقدة متداخلة؛ الأمر الذي يساهم في فهم الظواهر التربوية بمنظور كلي، وحل مشكلات الميدان التربوي المعقدة بشكل علمي، وكذلك تواصل كليات التربية مع وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التربوية المختلفة لتطوير التنظيم الأكاديمي للكليات، وبناء البرامج الدراسية؛ لتلبية احتياجاتها.

وفي عام ٢٠٢٣م، كذلك أقرت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني منظومة الجدارات والمعايير، والتي حددت جدارات التدريس للمعلم المصري في الفهم الواسع والعميق لمعارف مهن التربية والتعليم بالصفوف الدراسية التي سيعمل بها، التمكن من المهارات

والممارسات ذات العلاقة بالتعليم الصفي والعلاقات المدرسية، الالتزام بقيم وأخلاقيات مهن التعليم، القيام بالتصرفات التي تُدل على ذلك، وامتلاك القدرات اللازمة للسعي المستمر نحو النمو والتطوير المهني (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣، ص. ٨).

وتأسيساً على ما سبق، أصدرت اللائحة الموحدة لهيكله برامج كليات التربية بالجامعات المصرية (مرحلة الليسانس/البكالوريوس) بنظام الساعات المعتمدة، وتمت تطبيقها في العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وجاء تحديد تلك الهيكله والبرامج والمقررات استناداً على الخبرات الدولية الجيدة في تطوير كليات التربية التي تتوافر بها الأقسام التربوية جنباً إلى جنب مع الأقسام التخصصية في العلوم الأساسية والإنسانية، وتصميم البرامج وفقاً نظام الساعات المعتمدة الموزعة على مقررات، وتشمل هذه المقررات مقررات إجبارية وأخرى اختيارية، وتمثل المقررات الاختيارية استجابة لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم المتأبينة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص. ١-٤١٨).

كذلك أصدرت اللائحة الدراسية الموحدة لبرنامج الدبلوم العام (التوصيف واللائحة) بنظام الساعات المعتمدة لكليات التربية بالجامعات المصرية التابعة لقطاع الدراسات التربوية، وتم العمل بها اعتباراً من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، والتي تؤكد على مدى تداخل التخصصات التربوية وتكاملها، والدمج بين معارف ومهارات وقيم التربية والتعليم، كما تعكس دمجا واضحا للتكنولوجيا في التدريس والتدريب والتقويم، والتأكيد على المهام والتطبيقات القائمة على التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع، والتركيز على مهارات الحياة وريادة الأعمال، وأهمية الخبرات الميدانية وبحوث الفعل والمشروعات المهنية، وأهمية مسارات الإعداد التربوي للمعلمين: إعداد معلم الفصل (للفصول ١-٣)، ومعلم المجال الدراسي (للفصول ٤-٦)، ومعلم المادة الدراسية (للفصول ٧-١٢) (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص. ١-١٣).

وأصدرت لجنة قطاع الدراسات التربوية دليل استرشادي لإعادة هيكلة برامج الدراسات العليا بكليات التربية الذي وافق عليه المجلس الأعلى للجامعات في ١٧/٦/٢٠٢٢م والذي تم تعديله بعد استطلاع رأي الكليات خلال شهر يناير ٢٠٢٤م، ويقترح الدليل طريقة

للتعريف بأقسام الكلية وتخصصاتها، ويقدم أمثلة لبرامج دراسية مركزة على البرامج متعددة أو متداخلة التخصصات، والبرامج المهنية، وكذلك اقترح نظاماً لترميزها، ولترقيم مقرراتها، وقد تضمن الدليل مجموعة من التوجهات العامة لتطوير الدراسات العليا بكليات التربية في مصر؛ أبرزها: التوجه نحو مسارين في الدراسات العليا التربوية؛ هما: المسار الأكاديمي، والمسار المهني، وتنمية المهارات التطبيقية والمهنية، وربط الحصول على الدرجات المهنية بسلم الترقيات في كادر المعلم (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣ ج، ص ١١-١)، وأصدرت سبع مجموعة من القيم والمبادئ الحاكمة للدراسات العليا في التربية، وهي: الإتاحة، المرونة، الحرية، المساواة، الجودة، التنافسية، الالتزام (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣ ج، ص ١١-١).

تجدر الإشارة إلى أن كليات التربية مؤخرًا تسعى نحو تحقيق الاعتماد بشقيه: المؤسسي والبرامجي؛ ولقد حصلت كلية التربية جامعة المنيا على الاعتماد المؤسسي من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في ١٣ سبتمبر ٢٠١٨م، بعد استيفاء جميع المعايير القومية القياسية الخاصة بالاعتماد المؤسسي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٨). ولقد بدأت الكلية وفقاً لتوجهات هيئة الاعتماد ومعايير الاعتماد البرامجي الحديثة وإصدار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٢٢م- في اتخاذ الخطوات اللازمة لاعتماد برامجها الدراسية؛ من تحديث تلك البرامج الدراسية وصياغة نواتج تعلمها، واستخدام أدلة المراجعة الداخلية، وكانت البداية ببعض ببرامج المرحلة الجامعية الأولى في الأقسام التربوية؛ وهي: برنامج إعداد معلم علم النفس التربوي، برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، وبرنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية، وكانت موعد زيارة لجنة المراجعة الخارجية من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في الفترة من ٢٠٢٤/٢/٢٧م وحتى ٢٠٢٤/٢/٢٩م. وتُدرس قيادات الكلية خلال الفترة القادمة اتخاذ الخطوات اللازمة نحو اعتماد البرامج الدراسية لمرحلة الدراسات العليا؛ لتأكيد على تميزها وسمعتها الأكاديمية. كذلك تقدم كلية التربية الدبلوم المهني تخصص ضمان جودة التعليم عام ٢٠١١م؛ بهدف تزويد الميدان التربوي بإخصائي الجودة على مستوى المدرسة، والإدارة التعليمية، والمديرية التعليمية، والوزارة.

وعلى مستوى جامعة المنيا، واتساقاً مع التزامات الجامعة محلياً وقومياً وعربياً وعالمياً، تسعى الجامعة من خلال خطتها الاستراتيجية ٢٠١٩/٢٠٢٠-٢٠٢٤/٢٠٢٥م من خلال رؤيتها إلى "استيفاء شروط الترتيب العالمي الملائم؛ لإنتاج خريج دولي منافس، يتمتع بأعلى درجات الانتماء لوطنه، محباً للعمل التطوعي لخدمة المجتمع، وتنمية البيئة"، وقد ترجمت الرؤية في رسالة نصت إلى أن "تلتزم جامعة المنيا بتهيئة البيئة، والفرص الملائمة للطالب، لكي يبذل قصارى جهده ليكتسب مهارات التنافس محلياً، وعالمياً، ولديه إحساس عالي بالمسؤولية الاجتماعية، والإثنام على العمل التطوعي"، وقد عكس هدف الجامعة رؤيتها ورسالتها، حيث تسعى الجامعة إلى "خريج عالمي منافس يتمتع بأعلى درجات الانتماء للوطن، وكليات الجامعة معتمدة، وجامعة ذات مكانة دولية، واستثمار الرقمنة في النشاط الأكاديمي، والبحثي، والإداري للجامعة"، وذلك في إطار قيم: التميز، الجودة، الابتكار، الريادة، الانفتاح على العالم، تكافؤ الفرص، التطوير المستمر، تقييم الأداء (جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص ص. ٩٣-٩٤).

وقد حددت الجامعة أولوياتها واحتياجاتها فيما يأتي: التطوير والتحديث المستمر للبرامج التعليمية لتتسق مع المعايير الأكاديمية، توفير برامج فعالة للتعليم عن بُعد، والتعليم المدمج، تطوير نظام الإرشاد الأكاديمي، وإنشاء مركز للدراسات البينية، والدراسات المتعددة ليكون مركزاً للتميز بالجامعة، الارتقاء بالتصنيف العالمي للجامعة، ريادة الأعمال، البنية التحتية والإتاحة التكنولوجية (جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص ص. ٩٣-١١٤).

وتدعم الجامعة وقياداتها التوجه إلى تطوير هيكله كلية التربية وتطوير البرامج التعليمية بها، إذ تواكبت مع رؤية مصر ٢٠٣٠م، والاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي، واتسقت مع رؤية الجامعة ورسالتها.

٣- العامل الاجتماعي:

تواجه كليات التربية في الآونة الأخيرة ضغوطاً اجتماعية؛ أخطرها نوعية من الطلاب ما كانوا يستعدون أبداً للالتحاق بكليات التربية، خاصة بعد إلغاء التكليف في عام ١٩٩٨م، وزاد من سوء هذه المدخلات البشرية اختبارات قبول شكلية روتينية ينجح فيها الجميع تقريباً، وتبدأ رحلة الدراسة بدافعية أقل، وربما بإحباط لافت النظر، والحال ذاته

تقريباً لخريجي كليات العلوم والآداب وغيرهما الذين ينخرطون بعضهم في الدبلوم العام في التربية؛ عساهم يحصلون على وظيفة معلم، بعدما فقدوا الأمل في العمل في وظائف أفضل، ترتبط بتخصصاتهم، واللافت للنظر أن إلغاء تكليف خريجي كليات التربية قد تسبب في حدوث قبول أقل المجاميع في الثانوية العامة تقريباً، وبشكل سريع (محمود، ٢٠٢٢، ص ص. ١١٠-١١٢).

بالإضافة إلى ما سبق، يمكن القول إن العامل الاجتماعي يؤثر على هيكلية كليات التربية من جانب آخر، وهو الزيادة السكانية، والتي تمثل أحد الدواعي الهامة لهيكلتها؛ فالمجتمع المصري يتميز بالمعدلات العالية للزيادة السكانية؛ حيث وصل تعداد سكان مصر ١٠٤,٥ مليون نسمة لعام ٢٠٢٣م، ما بين الريف الذي تمثل نسبة سكانه ٥٧,٢٪ من إجمالي نسبة السكان، والحضر الذي تمثل نسبة سكانه ٤٢,٨٪ من نسبة السكان، ويقدر معدل النمو السكاني لمصر بحوالي ٢,٥٦٪، وتشكل التركيبة السكانية في مصر من ٣٤,٣٪ من السكان من سن (١٤-٠) سنة، و ١٨,٢٪ من السكان من سن (١٥-٢٤) سنة، و ٣٣,٢٪ من السكان من سن (٢٥-٤٩)، و ٧,٦٪ من السكان من سن (٥٠-٥٩)، و ٦,٧٪ من السكان من سن (٦٠ وما فوقها) (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣ب، ص ص. ١-٢).

ومن ثم يعتبر أهم مؤشر سكاني في مصر هو صغر سن التركيبة السكانية؛ حيث يمثل عدد السكان في الشريحة العمرية (أقل من ٢٥) سنة حوالي ٥٢,٢٪ من إجمالي عدد السكان (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣ب، ص ص. ١-٢)، وتلك الحقيقة تلقى بتبعات على كليات التربية تتمثل في ضرورة دعم قدرتها على إتاحة فرص تعليمية لكل الأطفال والشباب في سن التعليم، إضافة إلى نسبة السكان بالريف، والتي تمثل ٥٧,٢٪ من عدد السكان، كما تلقى بتبعات على كلية التربية في إعداد معلمين ومهنيين واختصاصيين ذات جودة عالية، كما تلقى بتبعات في استحداث برامج دراسية متنوعة لاحتياجات هذه الفئات.

وقد لعب العامل الاجتماعي المتمثل في زيادة خريجي الجامعات عامة وكليات التربية خاصة؛ فوفقاً للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بلغ إجمالي عدد خريجي الجامعات الحكومية عام ٢٠٢٢م في مصر ٤٩٥,٥٦١ خريجاً، وما يقرب ٤٨,٠٧٨

خريجاً، وقد بلغت آخر نسبة لإجمالي البطالة لعام ٢٠٢٢م في مصر ٧,٤٪، كما بلغت نسبة البطالة بين خريجي الجامعات والدراسات العليا ١٥,٧٪ عام ٢٠٢٢م، وقد بلغت ٢٧,٦٪ بين الإناث، و ١٠,٣٪ بين الذكور (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣) إلى تقديم كلية التربية جامعة المنيا لعدد من البرامج الدراسية الجديدة في تخصصات: الرياضيات، والكيمياء، والبيولوجي، والعلوم، فضلاً عن استحداث تخصصات جديدة بالدبلومات المهنية التي تلائم احتياجات سوق العمل، فعلى سبيل المثال، إنشاء الدبلوم المهني في التربية الخاصة، والدبلوم المهني في ضمان الجودة... وغيرها.

كذلك لعب العامل الاجتماعي المتمثل في زيادة نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة بما يعادي ١٢,٠٠٠,٠٠٠ مواطن، أي ما يقارب ١٥٪ من إجمالي عدد السكان، وتبلغ نسبة الأشخاص العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في مصر ٤٤٪ فقط، منهم ١٧٪ من السيدات ذوات الإعاقة (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣)، والاهتمام المجتمعي بتوفير رعاية متكاملة لهم في مؤسسات تربوية وعلى يد متخصصين إلى تقديم الكلية الدبلوم المهني في البرامج الدراسية التالية: التربية الخاصة، التوجيه والإرشاد النفسي، والتربية التعويضية وتعديل السلوك، اضطرابات التواصل والتخاطب، وتخصص دمج ذوي الاحتياجات الخاصة التي بدأت عام ٢٠١١م؛ وذلك لتأهيل خريجي كليات التربية للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما عن التعليم، فقد بلغ معدل الإنفاق على التعليم ٨,٤٪ من إجمالي الإنفاق العام للدولة، وبلغ معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي ٦١,٦٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم، وارتفع الانفاق على التعليم من ٨٠,٩ مليار جنيه عام ٢٠١٣/٢٠١٤م إلى ١١٨ مليار جنيه في ٢٠٢٢/٢٠٢٣م بزيادة قدرها ٤٦٪، وفي العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م بلغ عدد المدارس الحكومية للتعليم العام في مصر ٦١,٥١٢ مدرسة -وفق الإحصائيات الرسمية للدولة- كما بلغ عدد الطلاب ٢٥,٦٥٧,٩٤٨ طالب (أي ما يقرب من ربع سكان مصر)، كما بلغ عدد الفصول ٥٥,٦٨٨,٨ فصلاً، كما بلغ عدد المعلمين ٩٢٢,٦٢٨ معلماً، منها ٧٩٠,١٥١ تربوياً، و ١٣٢,٤٧٧ غير تربوياً، كما بلغ عدد المعلمين في المدارس الحكومية ٨٠٨,٦٩٤ معلماً، وفي المدارس الخاصة ١١٣,٩٣٤ خاصة، وبلغ

عدد المديرين ٣١,٣٦٩ مديراً، وعدد الموظفين ١٨٨,٩٨٠ موظفاً، وعدد الإخصائيين ١٣٤,٧٧٠ إخصائياً (وزارة التربية والتعليم والفني، ٢٠٢٤، ص ص. ١-٢٤).

ويمثل النهوض بالتنمية البشرية أحد المحاور الثلاثة لرؤية مصر ٢٠٣٠م، وتؤكد استراتيجية رؤية ٢٠٣٠م على أن التعليم يجب أن يساهم مساهمة كبيرة في التحول الاجتماعي في مصر خلال السنوات القادمة، وفي هذا الصدد، تُحدد الاستراتيجية ثلاثة أهداف لتنمية الإمكانات البشرية، وهي: تحسين جودة النظام التعليمي بما يتسق مع النظم الدولية، وتوسيع إتاحة التعليم للجميع، وتحسين القدرة التنافسية للنظام ونواتج عملية التعلم في مختلف المناطق وفئات السكان، وسيكون النظام المنصوّر للتعليم والتدريب مركّزاً على الطالب، ويُشجع على التفكير النقدي، ويهدف إلى تخريج متعلمين/متدربين ذوي قدرات فنية عالية، ويسهم في بناء الشخصية المتكاملة، وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستتير، ومبدع، ومسئول، ويقبل التعددية، ويحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها، وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ٤٢).

كما حددت الاستراتيجية رؤيتها في محور الابتكار والمعرفة والبحث العلمي في: بناء مجتمع معرفي مبدع ومبتكر، منتجاً للعلوم والتكنولوجيا والمعارف الداعمة لقوة الدولة ولنموها وريادتها، ولرفاهة الإنسان، يتميز بوجود منظومة وطنية متكاملة للبحث العلمي والتكنولوجيا والابتكار ذات كفاءة عالية وعنصر بشري مبدع، وقادر على تحديد الأولويات القومية (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص. ٤٢).

ومن ثم يمكن القول إن هذا العدد الضخم يجعل من نظام التعليم المصري واحداً من أكبر نظم التعليم في أفريقيا والوطن العربي بأكمله والعالم، وهو ما يُعد تحدياً كبيراً، ويحتاج إلى تكثيف الجهود، وحلول مبتكرة؛ من أجل الحفاظ على: الإتاحة، والجودة، والعدالة، وتحقيق التحسين في المدارس، والنظام التعليمي ككل، والتي من بينها هيكلية كليات التربية موضوع البحث الحالي.

٤- العامل التكنولوجي:

يتميز العالم المعاصر بالدينامية وتسارع التغير وذلك لتزايد الاكتشافات العلمية والابتكارات والتطبيقات التكنولوجية الجديدة في كل مناسط الحياة، وانعكس ذلك كله على

كليات التربية وسياسات إعداد المعلم بخلاف نظامي الإعداد التكاملي والتتابعي؛ فتم إدخال أدوار جديدة للمعلم، كذلك تم إدخال تخصصات عديدة، كما تم تغيير في الخطط والبرامج الدراسية، والسعي لإرساء الرقمنة، وتفعيل إمكانيات ICT في مختلف عمليات إعداد المعلم، وفقاً للتكنولوجيا المتوفرة في الميدان، والاهتمام باستخدام الاختبارات الإلكترونية، وإيلاء مهارات القرن الحادي والعشرين التي تركز على التعلم والابتكار ومحو الأمية الرقمية والمهارات المهنية والحياتية اهتماماً خاصاً في البرامج الدراسية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣، ص. ٢٠).

كما أن التكاثر في المعرفة؛ أدى إلى تغيير مفاهيم واستحداث أخرى في كافة الفروع المعرفية كما ظهرت انساقاً معرفية أخرى غير النسق الأحادي للمعرفة Unidisciplinary المؤلف الذي ينتمي لأحد الفروع المعرفية، ومن هذه الأنساق الجديدة الأنساق التجميعية Pluridisciplinary التي تهتم بدراسة أحد الموضوعات داخل بعض الأنساق المعرفية الأخرى، والأنساق البينية Interdisciplinary وتهتم باستخدام وتحويل أسلوب أو طريقة خاصة بنسق معرفي معين إلى نسق معرفي آخر، والأنساق المتعددة Multidisciplinary وهي الأنساق الناتجة عن تكامل بين أكثر من نسق معرفي، والأنساق المتعدية أو العابرة Transdisciplinary وتهتم بدراسة ما بين الأنساق المعرفية المختلفة وعبرها وما وراءها (محمد، ٢٠٢١، ص. ٦٣)؛ وعليه، أصبح التحدي الذي يواجه كليات التربية في مصر في هذا المجال يتمثل في مدى قدرتها على تصحيح واقع خريجها بالشكل الذي يضمن انسجامها مع مستلزمات التكنولوجيا حاضراً ومستقبلاً، وأكثر من ذلك فإن كليات التربية ينبغي أن تكون مؤهلة بأجهزتها وهياكلها لتقديم خطط وبرامج دراسية وإتباع سياسات قبول الطلاب وأساليب تقويم للطلاب في ضوء أهداف تراعي تعدد وتكاثر وتداخل التخصصات الجديدة والبينية والتكاملية والمجالات التعليمية والبحثية لكل تخصص أو قسم بكل دقة، وإعداده لمستويات تعليمية مناسبة (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٤، ص. ١١-١٥)، وأكدت الخطة الاستراتيجية لكلية التربية جامعة المنيا في رؤيتها على أن تكون ذكية، وانعكس ذلك على رسالتها، وعلى أهدافها الاستراتيجية.

ويمكن القول إن هذا العامل التكنولوجي قد انعكس بشكل مباشر على هيكلية كليات التربية في مصر عامة وجامعة المنيا خاصة، فقد أكدت الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم العالي التي تم تبنيها على البعد التقني والتكنولوجي في هيكلية التعليم العالي، وزيادة قدرة الجامعات على استيعاب التطورات التكنولوجية، وأساليب الاتصالات وإمكانيات الحاسبات الآلية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣)، كذلك أكدت الخطة الاستراتيجية لجامعة المنيا ٢٠٢٤/٢٠٢٥-٢٠١١م أن توظيف الرقمنة في جميع البرامج والأنشطة البحثية والتعليمية والإدارية بالجامعة يمكن أن يعزز من فاعلية الخبرات التعليمية التي يكتسبها الطلاب (جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٢٧).

وبالتالي فرضت التطورات التكنولوجية المتسارعة المتلاحقة، والمنتجات فائقة الجودة والأجهزة الحديثة المتنوعة القائمة على المعرفة والبرمجيات والبصريات الضوئية والأقمار الصناعية -في القرن الحادي والعشرين- تحديات كبرى أمام كليات التربية في مصر؛ حيث يمكن تفعيل هذه التقنيات في تطوير طرق التدريس والتعليم والتعلم، وربط جميع المعامل والإدارات ومكاتب أعضاء هيئة التدريس بالانترنت واكتساب المهارات التي يتطلبها سوق العمل، وتجهيز القاعات التدريسية بأجهزة حاسب آلي، وتزويد تلك الكليات بمعامل رقمية (عمر، وجمال، ٢٠١٦، ص ص. ٩-١)، كما أن العامل التكنولوجي يلقي بالعديد من المسؤوليات على كليات التربية، من أهمها: ربط التعليم بالبيئة الخارجية وقضايا المجتمع (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣)، فالقضية الجوهرية تكمن في كيفية التعامل مع التكنولوجيا وتوظيفها، والعمل على استنباط مجالات تكنولوجيا جديدة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣).

وأخيراً، لا يمكن الفصل بين كل من القوى والعوامل الثقافية المختلفة، فهي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، لذلك فإنه في الحالة المصرية اجتمعت القوى والعوامل جميعها، من سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية؛ لتجعل من هيكلية كليات التربية هيكلية تدريجية متعثرة، الأمر الذي كان له أكبر الأثر في الحفاظ على سياسات هيكلية كليات التربية دون تغيير لسنوات طويلة، وكذلك كان من أسباب التعثر والتخبط أيضاً في سياسات هيكلية كليات التربية في فترات أخرى.

وبعد تناول هذا القسم بالوصف والتحليل واقع هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في مصر، والتي قد يشوبها القصور والضعف، يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث، والذي نصه، ما واقع هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟، وعليه ينتقل البحث في القسمين التاليين إلى دراسة هيكلية كليات التربية في جامعات المقارنة، ويختص القسم التالي بالدراسة الوصفية التحليلية لهيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية.

القسم الرابع

واقع هيكلية كليات التربية في جامعة الشرق الأوسط التركية (دراسة وصفية تحليلية)

يتناول هذا القسم وصف وتحليل واقع هيكلية كليات التربية في جامعة الشرق الأوسط التركية، من خلال عرض نشأة وتطور هيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية، وعرض واقع هيكلية كلية التربية في الجامعة، ثم أهداف هيكلية كلية التربية في الجامعة، وهيكلية التنظيم الأكاديمي في الجامعة، وهيكلية البرامج الدراسية في الجامعة، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة على هيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية، وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المحاور الفرعية.

أولاً- نشأة وتطور كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية:

تعتبر جامعة الشرق الأوسط بالتركية (ODTU) Doğu Teknik Üniversitesi وبالإنجليزية (METU) Middle East Technical University، تقع في أنقرة بتركيا، تأسست عام ١٩٥٦م، وتعتبر جامعة حكومية، وهي عضو رابطة الجامعات البحتة الأوروبية، وتعد إحدى المؤسسات العلمية المتميزة في تركيا، إذ تستقبل الجامعة قرابة ٢٦,٥٠٠ طالباً من الأتراك والأجانب، وتقع الجامعة ضمن الجامعات المائة الأوائل في التصنيفات العالمية، كما تُعد الجامعة الأولى على مستوى الجامعات التركية، وتتكون الجامعة من كليات ومدارس دراسات عليا، وهي: كلية الهندسة المعمارية، وكلية الهندسة، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، وكلية الآداب والعلوم، وكلية التربية، ومدارس الدراسات العليا، وتشمل: مدرسة الدراسات العليا في الرياضيات التطبيقية، ومدرسة الدراسات العليا في المعلوماتية، ومدرسة الدراسات العليا في علوم البحار، ومدرسة الدراسات العليا في

العلوم الطبيعية والتطبيقية، ومدرسة الدراسات العليا للعلوم الاجتماعية، علاوة على المدرسة المهنية الفنية للتعليم العالي، ومدرسة اللغات الأجنبية، وما يفوق (٤١) برنامجاً للبكالوريوس أو الليسانس، و(١٠٧) برنامجاً للدراسات العليا، و(٧٠) برنامجاً للدكتوراه (Middle East Technical University [METU], 2024a).

وتعتبر كلية التربية من أكبر كليات جامعة الشرق الأوسط، وكانت جزءاً من كليات الآداب والعلوم، ولقد تأسست الكلية التربية عام ١٩٥٦م باسم قسم التدريس بكلية الآداب والعلوم في جامعة أنقرة، وكان القسم يشرف على شهادة التدريس للراغبين من خريجي كليات الآداب والعلوم لأقسام الفيزياء والكيمياء والرياضيات وعلم الاجتماع وعلم النفس لمواصلة تعليمهم المهني، وأصبح القسم يمنح شهادة التدريس بالاشتراك مع كلية الآداب والعلوم جامعة أنقرة (Faculty of Education, 2022a)، وفي عام ١٩٧٤م، أنشئت وزارة التربية والتعليم بالقسم خمسة برامج دراسية مختلفة، وهي: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية والفلسفية. ولقد تخرجت أول دفعة للكلية عام ١٩٧٩م، وفي عام ١٩٨٢م بقرار مجلس التعليم العالي Council of Higher Education (YÖK) صدر القرار بنقل قسم التربية من وزارة التربية والتعليم إلى الجامعات، وتم تحول القسم إلى كلية التربية جامعة الشرق الأوسط، ومنذ ذلك الوقت زاد افتتاح كليات التربية بالجامعات التركية والمسئولة عن إعداد المعلم (Faculty of Education, 2022a). وبذلك تغيرت كلية التربية جامعة الشرق الأوسط من قسم في كلية الآداب والعلوم إلى كلية مستقلة للتربية.

وتضم كلية التربية جامعة الشرق الأوسط أربعة أقسام رئيسة التي تم افتتاحها أولاً، وهي: قسم التربية البدنية والرياضية، قسم العلوم التربوية، قسم تعليم العلوم، وقسم تعليم اللغات الأجنبية، وفي العام الجامعي ١٩٩٥/١٩٩٦م، تم استحداث برنامج البكالوريوس في تعليم تكنولوجيا التعليم بقسم تعليم العلوم. وفي عام ١٩٩٧م تم إنشاء قسم التعليم الابتدائي (Faculty of Education, 2023)، وهي رائدة في مجال الدراسة الجامعية والدراسات العليا في التربية.

وتتمثل رؤية الكلية في "تزويد المجتمع بالقادة التربويين في المستقبل، وتحسين البنية التحتية، وتشجيع البحث العلمي، وأنشطة التعليم والتدريب في إطار القيم العالمية للمجتمع

والإنسانية والطبيعة، وتكون المكان الأول الذي يتبادر إلى الأذهان في مجال التعليم على مستوى البلاد، ورعاية التكيف مع التغيير، والابتكارية، والتفكير النقدي والإبداعي، وتحويل التهديدات إلى الفرص، والحساسية لمشكلات البلد، وخدمة المجتمع، والرائدة في إنتاج وتقاسم الخدمات الفعالة". (Faculty of Education, 2022b). في حين تتمثل رسالة الكلية في إعداد المعلمين لمهنة التدريس والذين يحملون المبادئ الأساسية للجمهورية، من أجل تحسين جودة التعليم، وتقوم بتدريب المعلمين والباحثين والأكاديميين والخبراء الذين يمكنهم إجراء البحوث العلمية الأساسية والتطبيقية، على المستويين الوطني والعالمي، والذين يقودون تشكيل السياسات التعليمية، ويساهمون في تطوير المؤسسات والمنظمات التي يعملون بها، ويمنحون الأولوية لخدمة المجتمع، ويعملون رواد أعمال، والذين يمكنهم استخدام التكنولوجيا على أعلى مستوى، ويمكنهم إجراء دراسات متعددة التخصصات (Faculty of Education, 2022b).

ويمراجعة التصنيفات العالمية والمحلية في آخر سبع سنوات ٢٠١٨م، ٢٠١٩م، ٢٠٢٠م، ٢٠٢١م، ٢٠٢٢م، ٢٠٢٣م، ٢٠٢٤م حققت كلية التربية جامعة الشرق الأوسط مراكز متقدمة بين الجامعات العالمية والتركية بشكل واضح، فقد احتلت المرتبة الأولى بين الجامعات التركية في تلك الأعوام في أهم التصنيفات العالمية وهو تصنيف التايمز World University Rankings by Subject، وحققت الكلية مراكز متقدمة في آخر سبع سنوات، فقد حافظت على ترتيبها في التصنيفات العالمية؛ إذ تُعد الكلية ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة في العالم، ومنذ عام ٢٠٢٢م تُعد الكلية ضمن أفضل ١٠٠ جامعة في العالم في تصنيف التايمز (Times Higher Education, 2024). ويدل ذلك على أنها كلية ذات مستوى عالمي استطاعت أن تحقق جودة التدريس والبيئة البحثية وجود البحث والشراكة مع الصناعة.

وتستغرق مدة الدراسة لإعداد المعلم في الكلية عادة أربع سنوات في معظم البرامج الدراسية وأكثر من خمس سنوات في برامج تعليم العلوم والرياضيات للتعليم الثانوي، ويوجد نظامين للإعداد هما: النظام التكاملي؛ حيث يقوم الطالب بدراسة المواد الثقافية والمواد التربوية ومواد التخصص جنباً إلى جنب طوال فترة الدراسة سواء بنظام أربع أو خمس سنوات، والنظام التتابعي؛ حيث يمكن التعرف على نمطين شائعين: أحدهما

يخصص الثلاث سنوات ونصف للإعداد التخصصي في كليات المواد الدراسية والسنة والنصف لإعداد المهني التربوي في كلية التربية، ويسمى هذا بنظام (١,٥+٣,٥)، والآخر هو نظام الخمس سنوات والنصف التتابعي، ويقوم على أساس جعل السنوات الأربع الأولى للثقافة العامة والمواد التخصصية في كليات المواد الدراسية، وتخصص السنة الخامسة والنصف للإعداد المهني التربوي في كلية التربية (Barış & Hasan, 2019, pp. 52-53)، وبالتالي فإن إعداد المعلم في الجامعات التركية وفقًا للنظام التتابعي يتم على مستويين، هما: المستوى الأول: البكالوريوس: حيث يدرس الطالب في كلية التربية أربع سنوات دراسية، والمستوى الثاني: الدراسات العليا: حيث يمكن لخريجي الجامعات أن يكملوا دراستهم في كلية التربية بعد الحصول على درجة البكالوريوس في تخصص معين، ويدرس الطالب لمدة سنة دراسية ونصف للحصول على درجة الماجستير بدون أطروحة (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, pp. 479).

في الآونة الأخيرة اتجهت الجامعات التركية إلى تقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين أو ثلاثة فصول دراسية لإتاحة فرصة أكبر أمام الطلاب للتعلم من خلال تنوع البرامج الدراسية التي تساعد على حرية الاختيار (Kalkan, 2021, pp. 15-16)، وتمثل جوانب إعداد المعلم في تركيا من خلال الجوانب الآتية: الجانب المهني التربوي بنسبة (٣٠-٣٥٪)، والجانب الثقافي بنسبة (١٥-٢٠٪)، والجانب الأكاديمي التخصصي بنسبة (٤٥-٥٠٪) (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, pp. 477).

ثانيًا- واقع هيكله كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية:

يتم تناول واقع هيكله كلية التربية جامعة الشرق الأوسط بالتفصيل في إطار المحاور الفرعية التالية:

١ - أهداف هيكله كلية التربية:

تغيرت أهداف كلية التربية جامعة الشرق الأوسط بتغير سياسات الحكم عبر العصور المختلفة، فبعد أن تولي مصطفى كامل أتاتورك الحكم عمد إلى تغييرات في أهداف كلية التربية، وكان أهمها اهتمام مجلس التعليم العالي بكليات التربية عامة ومنها كلية الشرق الأوسط بهدف زيادة فاعلية وجودة وكفاءة وبرامج إعداد المعلمين والاختصاصيين داخلها،

وقيادة التنمية الشاملة في تركيا، وتكوين أفراد متشعبة بالشخصية التركية، وإعنية بالحقائق الوطنية ومرتبطة بسياق تطور النظام السياسي فيها (Froumin & Lisytukin, 2015, p. 250)، وكذلك بعد أن تولي الحزب الحالي بقيادة رجب طيب أردوغان ظلت أهداف كليات التربية ومنها كلية التربية جامعة الشرق الأوسط الأهداف ذاتها، وعمد إلى التوسع فيها، والدعم المستمر لها.

وقد عملت كلية التربية جامعة الشرق الأوسط وفق توجيهات مجلس التعليم العالي على تحقيق جملة من الأهداف على النحو الآتي: (Faculty of Education, 2022b).

- العمل على إعداد المعلمين ذوي الكفاءة العالية في مهارات التدريس، والتي تُلبى متطلبات التنمية في البلاد من حيث الكم والكيف، مع مراعاة المعايير المتعارف عليها في البلدان المتقدمة علمياً وتقنياً.
- العمل على إعداد المعلمين للأدوار المعاصرة، وإعدادهم لمواصلة النمو المهني الذاتي في مهنة التعليم.
- العمل على المزج بين الدراسة العلمية والتطبيق الميداني للنظريات التربوية؛ لإعداد معلم المستقبل القادر على تطوير مهنة التدريس.
- العمل على تقديم دراسات متخصصة في مجال التعليم للطلاب في الخارج ليكونوا قادرين على تحسين التعليم في بلدانهم.
- توسيع كليات التربية وتوفيرها لكل المهنيين أثناء الخدمة، من خلال تقديم برامج عالية الجودة في مجال الدراسات العليا سواء على مستوى المقررات الدراسية المتقدمة والأبحاث في مستويات الماجستير والدكتوراه.
- وبذلك تعد الأهداف أداة مهمة لكلية التربية لتغيير وظيفتها نحو جودة إعداد المعلم، وقدرة الكلية على القيام بجودة إعداد المعلم؛ حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى أداء المعلم ومستوى أداء طلابه.

٢- هيكلية التنظيم الأكاديمي بالكلية:

تسير الدراسة بكلية التربية جامعة الشرق الأوسط على نظام الجامعات التي تعمل بنظام الأقسام الموحدة ذات الجهود التي تخدم الجامعة ككل على اختلاف كلياتها حتي

تتجمع في هذه الأقسام كل الطاقات المعنية بشرية كانت أم مادية؛ حيث تشترك أكثر من أربع كليات في الجامعة في تقديم البرامج الدراسية في المرحلة الجامعية الأولى، وهي كليات: الآداب والعلوم، اللغات الأجنبية، الاقتصاد والعلوم الإدارية، الهندسة، إضافة إلى قسم التقارير لمكتب رئيس الجامعة.

وكان التنظيم الأكاديمي بكلية التربية جامعة الشرق الأوسط مختلف تمامًا قبل هيكلتها، فقد تم إنشاء أربعة أقسام رئيسة جديدة في الكلية، وهي: قسم التربية البدنية والرياضية، قسم العلوم التربوية، قسم تعليم العلوم، قسم تعليم اللغات الأجنبية، وكانت هذه الأقسام تمنح درجة البكالوريوس أو الليسانس، كما تمنح درجات الدراسات العليا (Faculty of Education, 2022a). وفي الهيكله التي أجريت عام ١٩٨٨م، تم انشاء قسم تعليم الحاسب الآلي وتقنيات التعليم داخل قسم تعليم العلوم، وفي هيكله عام ١٩٩٧م، تم انشاء قسم التعليم الابتدائي، وفي عام ٢٠١٦م، تم تغيير مسمى التعليم الابتدائي إلى قسم التعليم الأساسي (Faculty of Education, 2022a)، وبالتالي أصبح عدد الأقسام بالكلية ستة أقسام علمية.

وفي الآونة الأخيرة، قامت الكلية بعدة تجديدات وإجراءات مهمة لهيكله التنظيم الأكاديمي للكلية، والتي تمت وفقًا لقرار المجلس التنفيذي في مجلس التعليم العالي التركي بتاريخ ٢٠١٦/٦/١٥م، إذ أخذت الكلية بالنموذج الاسترشادي لمجلس التعليم العالي، والذي يتضمن أن التنظيم الأكاديمي للكلية يتكون من ستة أقسام رئيسة، وهي: قسم تعليم الكمبيوتر والتكنولوجيا التعليمية، قسم تعليم اللغات الأجنبية، قسم التعليم الأساسي، قسم تعليم الرياضيات والعلوم، وقسم التربية البدنية والرياضية، وقسم العلوم التربوية، كما تم اقتصار قسم العلوم التربوية على تقديم الدراسات العليا عدا قسم الخدمات النفسية في التربية (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, pp. 495-498)، وكان أهم ما يميز هذا النموذج الاسترشادي عن النماذج السابقة أنه أكثر توجهًا نحو الممارسة، وأكثر تنظيمًا، وأقصر، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي: (Faculty of Education, 2023c)

١/٢ : قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم:

يختص قسم تعليم الكمبيوتر والتكنولوجيا التعليمية Department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) بالبحوث والدراسات والمقررات (التي تحمل رمز CEIT) في مجالات رئيسية هي على النحو الآتي: التعليم والتعلم مدى الحياة، المعرفة والتنمية في إطار المنح الدراسية والبحث، الريادة في التوعية وتقديم الخدمات في تكنولوجيا التعليم، وتدريب الخبراء والمعلمين الذين يقدمون خدمات تعليمية وتدريبية نموذجية لتحسين حياة الأفراد (Faculty of Education, 2023d).

٢/٢ : قسم تعليم اللغة الأجنبية:

ويختص قسم تعليم اللغة الأجنبية Department of Foreign Language Education (FLE) بمناهج اللغة الإنجليزية، واللغة لإعداد المعلم، وتعليم اللغة، والوعي اللغوي، ونظم اللغة، واكتساب اللغة، وتحليل الخطاب، وقضايا سياسية اللغة، واختبارات وتقييم تعلم اللغة، والاستقلال في تعلم اللغة، وفنون اللغة، والأدب في منهج اللغة، ووسائل التعليم (Faculty of Education, 2023e).

٣/٢ : قسم التعليم الأساسي:

ويحتص قسم التعليم الأساسي Department of Basic Education أو قسم التعليم الابتدائي والطفولة المبكرة Department of Elementary and Early Childhood Education (EECE) بإعداد الطلاب للعمل التربوي التعليمي للأطفال وأسرهم في مواقف متنوعة في النمو والتعلم من الميلاد حتى سنة الثانية عشرة (Faculty of Education, 2023f).

٤/٢ : قسم تعليم الرياضيات والعلوم:

يهدف قسم تعليم الرياضيات والعلوم Department of Mathematics and Science Education إلى تنمية المعلمين بفهم سليم لتدريس العلوم بما تشمله من الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والعلوم المتكاملة، وتعليم الرياضيات، وتعليم الحاسوب، واستخدام التكنولوجيا التعليمية، والقدرة على حل المشكلات، كما يؤكد على إعداد المعلم متفكر نقدي ممارس مهني، متمكن في تخصصه، باحث، مبتكر (Faculty of

(Education, 2023g)، ويتكون القسم من خمس شعب على مستوى مرحلة البكالوريوس في العلوم، وهي:

- أ- شعبة رياضيات - تعليم ابتدائي.
- ب- شعبة علوم - تعليم ابتدائي.
- ج- شعبة رياضيات - تعليم ثانوي.
- د- شعبة علوم - تعليم ثانوي.
- هـ- شعبة كيمياء - تعليم الثانوي.

وتتضمن كل شعبة من الشعب السابقة المادة الدراسية وطرق تدريس المادة الدراسية في الشعبة الواحدة، ويقدم أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم وكلية التربية معاً برنامجاً دراسياً مدته أربع سنوات للطلاب، وبذلك يحقق التمهين المتمثل في التكامل بين التخصص والبيداغوجيا، والتعاون بين كلية الآداب والعلوم وكلية التربية، وهو التعاون المفتقد في بلاد أخرى.

٥/٢: قسم التربية البدنية والرياضية:

يختص قسم التربية البدنية والرياضية Department of Physical Education and Sports (PES) بالدراسات والبحوث والمقررات (التي تحمل رمز CEIT) في مجالات علوم الرياضة، التكيف الفيزيائي، التنس، السباحة، ألعاب القوى، التربية البدنية، التغذية الرياضية، كرة القدم، تعليم الرقص، الكشافة والمخيمات الترفيهية، الاستجمام، الكيمياء الحيوية، الجلف، أساليب تقييم اللياقة، فسيولوجيا التمرينات، والتغذية الرياضية، من منظور متعدد التخصصات (Faculty of Education, 2023h).

٦/٢: قسم العلوم التربوية:

ويتكون قسم العلوم التربوية Department of Educational Sciences (EDS) من أعضاء هيئة تدريس في تخصصات تربوية متعددة، ويعمل القسم كمركز للجودة، من خلال إعداد القادة في مجالات التربية وتقديم تجديلات ومبادرات، ومن ثم يركز القسم على البحوث في مجال تربية المعلم والإدارة التربوية والمناهج والتقييم، والتعلم القائم على تكنولوجيا الاتصالات والسياسات، ويقدم القسم استشارات للجهات الحكومية والخاصة، وبرامج للتنمية المهنية في مجالات التعليم. ويضم القسم أربعة أقسام تربوية، وتشمل

الأقسام الأربعة على عشرة أقسام تربوية على النحو الآتي: (Faculty of Education,) (2023i

أ- قسم الخدمات النفسية في التربية:

ويختص بمجالات علم النفس الصدمات، استشارات الأزمات والأحزان، التنمية التقليدية، التمر الإلكتروني، التدخلات الحساسة للجنس والثقافة، ضغوط المعلمين نتائج الطلاب، العبء المعرفي، التمييز الأكاديمي، العلاقات الشخصية، العنف الشريك الحميم، العنف المدرسي، سلوكيات المخاطرة، النوع الاجتماعي، التربية الجنسية، معوقات النجاح، المماثلة، والإرشاد الجماعي. ويضم القسم وحدتين، وهما على النحو الآتي:

١-التوجيه النفسي والإرشاد.

٢-القياس والتقويم التربوي.

ب- قسم برامج التعليم:

ويختص بمجالات تربية المعلم، الهوية المهنية للمعلم، تحليل المناهج، الرقمنة في التعليم، والقضايا المعاصرة في التعليم (التعليم الشامل، وتعليم السلام، والدراما الإبداعية)، وتعليم المواطنة والديمقراطية. ويضم القسم الشعب الآتية:

٣-المناهج والتعليم.

٤-التربية المقارنة.

ج- قسم الأصول الثقافية في التربية:

يضم الشعب الآتية:

٥-الأصول الاجتماعية والتاريخية للتربية.

٦-الفلسفة التربوية.

٧-التعلم مدى الحياة وتعليم الكبار.

٨-تعليم الفنون الجميلة.

د- قسم الإدارة التعليمية والسياسات:

ويختص القسم بمجالات القيادة التربوية، التغيير التنظيمي، سياسات التعليم لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والإعدادية، والمرحلة الثانوية، وسياسات التعليم العالي، القضايا المعاصرة في سياسات التعليم، علم اجتماع التربية، العدالة الاجتماعية في

التربية، تدويل التعليم والهجرة، الدعم الأكاديمي، والتخطيط التعليمي. ويضم القسم الشعب الآتية:

٩- الإدارة التعليمية.

١٠- اقتصاديات التعليم.

يتضح مما سبق، أن هناك ستة أقسام للتنظيم الأكاديمي لكلية التربية جامعة الشرق الأوسط، وهي: قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم، قسم تعليم اللغة الأجنبية، قسم التعليم الأساسي، قسم تعليم الرياضيات والعلوم، قسم التربية البدنية والرياضية، وقسم العلوم التربوية، كما يتضح أن هناك أربعة أقسام تربوية، وهي: قسم الخدمات النفسية في التربية، قسم برامج التعليم، قسم الأصول الثقافية في التربية، وقسم الإدارة التعليمية والسياسات، وتتضمن الأقسام التربوية الأربعة عشرة أقسام تربوية أخرى.

في ضوء العرض السابق والتحليلات المختلفة لهيكله التنظيم الأكاديمي للكلية يمكن الخروج بعدة مستخلصات للتغييرات التي أجريت على التنظيم الأكاديمي لكلية التربية جامعة الشرق الأوسط، وذلك على النحو التالي:

- إنشاء قسم مستقل للتعليم الأساسي (التعليم الابتدائي ومرحلة الطفولة المبكرة) لإعداد معلم الصف المرحلة الابتدائية ومرحلة الطفولة المبكرة.
- إنشاء قسم جديد لتعليم العلوم والرياضيات؛ لإعداد معلم المادة للمرحلة الثانوية، وتضمين المادة الدراسية مع طرق تدريس المادة.
- اختلقت كلية التربية في تنظيم الأقسام التطبيقية خاصة قسم المناهج وطرق التدريس؛ حيث نجد أن الكلية تسمي قسم برامج التعليم، وأن هناك أقسام تعليم اللغة الأجنبية، والعلوم والرياضيات والكمبيوتر، وتكنولوجيا التعليم.
- هناك تقليص للأقسام التربوية وتجميع لها بحيث تستطيع إجراء البحوث المشتركة؛ حيث تم تجميع أقسام التنظير تحت مظلة واحدة، فعلى سبيل المثال؛ حيث نجد أن قسم الأصول الثقافية في التربية يضم الأصول الاجتماعية والتاريخية للتربية، الفلسفة التربوية، التعلم مدى الحياة وتعليم الكبار، وتعليم الفنون الجميلة، كذلك تم تجميع قسم الإدارة التعليمية والسياسات أقسام الإدارة التعليمية، واقتصاديات التعليم معاً.

- هناك مزج للأقسام التربوية المتقاربة إلى حد كبير في مجالاتها التعليمية والبحثية المختلفة تحت مظلة قسم واحد، فعلى سبيل المثال، تمت مزج التخصصات النفسية، وهي: التوجيه النفسي والإرشاد، والقياس والتقويم التربوي تحت قسم واحد بمسمى جديد، وهو قسم الخدمات النفسية في التربية، كذلك تم مزج قسمي: تطوير المناهج والتعليم، والتربية المقارنة تحت قسم واحد بمسمى جديد، وهو قسم برامج التعليم. وخلاصة القول، إن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط في تركيا تمثل نموذجاً فريداً تنظيمياً أكاديمياً في هيكلية كلية التربية، وأن هيكلية الكلية بها لا تمثل هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لزيادة جودة وكفاءة المخرجات التعليمية والتواجد عالمياً.

٣- هيكلية البرامج الدراسية بالكلية:

بدأت الكلية في برامجها الدراسية على مستوى البكالوريوس أو الليسانس عام ١٩٧٤م، بخمسة برامج دراسية، وهي برامج العلوم والتربية في تخصصات الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والرياضيات، وبرنامج الآداب والتربية تخصص الدراسات الاجتماعية والفلسفة. كذلك حدث تطوير وتجديد بالبرامج، فتمت إضافة برامج على مستوى المرحلة الجامعية الأولى في تخصصات التربية البدنية والرياضية، والتوجيه الجامعي والإرشاد النفسي. وفي عام ١٩٩٥-١٩٩٦م تم استحداث برنامج العلوم والتربية تخصص التكنولوجيا التعليمية، وفي هيكلية ١٩٩٨م، تم استحداث البكالوريوس في الآداب والتربية (الابتدائي) تخصص الرياضيات والعلوم، كما تم استحداث البكالوريوس في الآداب والتربية التعليم ما قبل المدرسة. وفي عام ١٩٩٥-١٩٩٦م أغلقت البرامج التربوية للمرحلة الجامعية الأولى الخاصة بقسم العلوم التربوية، والذي استمر في تقديم برامج الدراسات العليا، وفي عام ٢٠٠٠م تم استحداث برنامج الماجستير بدون أطروحة في إدارة الموارد البشرية، كذلك تم انشاء برامج الماجستير والدكتوراه (Faculty of Education,) (2023).

تتميز الكلية بطرح برامج متنوعة لإعداد المعلمين في سياق النظام التكاملي، على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، وهي: برامج متعلقة بالليسانس في الآداب والتربية أو برامج متعلقة ببكالوريوس العلوم والتربية، وفي سياق الإعداد للتابعي تطرح حزمة من برامج الدبلومات المهنية والماجستير والدكتوراه. وتضع استراتيجية مختصة لكل نوع من

البرامج المختصة بفئة من المعلمين، كذلك تضع استراتيجية مفصلة وملزمة لتحسين جودة برامج إعداد المعلم، ووجود عدة نسخ للخطط الدراسية، مما يؤكد تحديث تلك البرامج بصفة مستمرة. ويتضح ذلك في الآتي:

أ- البرامج الجامعية:

تهدف البرامج إلى تسليح الخريجين بالمعارف والجدارات اللازمة للتدريس، ومنحهم درجة أكاديمية بالتكامل مع التربية الجيدة، وتضم برامج ليسانس الآداب والتربية أو بكالوريوس العلوم والتربية، وتستغرق مدة الدراسة أربع سنوات جامعية، وتتنوع على ثمانية فصول دراسية، بإجمالي ١٢٦ ساعة معتمدة (Faculty of Education, 2023K).

وتختلف مدة الدراسة بين برامج إعداد معلم الصف وبرامج إعداد معلم التعليم الثانوي؛ بينما فترة إعداد معلم الصف أربع سنوات، تمتد فترة إعداد معلم التعليم الثانوي من خمس سنوات إلى خمس سنوات ونصف، بإجمالي ساعة ٢٧١ ساعة معتمدة وفق النظام الأوروبي لنقل الحصائل العلمية European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)، وموزعة على عشر فصول دراسية (Faculty of Education, 2023I).

وتشتمل برامج إعداد المعلم في الكلية على بعض الجوانب الرئيسة، وهي: الجانب المهني التربوي بنسبة (٣٠-٣٥٪)، والجانب الثقافي بنسبة (١٥-٢٠٪)، والجانب الأكاديمي التخصصي بنسبة (٤٥-٥٠٪) (Yazçayir & Yildirim, 2021, pp.182-218).

وتتنوع البرامج الدراسية المقدمة في الكلية، بحيث تراعي احتياجات الطلاب وخصائصهم في كل مرحلة، وما تقتضيه تلك المراحل من الإعداد التخصصي والأكاديمي والتربوي، كذلك تتنوع أنظمة الإعداد وفقاً لما يتطلبه تنوع المراحل، حيث يُعد معلم المرحلة الابتدائية وفق النظام التكاملي؛ يهتم أكثر بالنواحي البيداغوجية ونمو الطفل في الإعداد مع ساعات أقل في مواد التخصص كما تتبع النظام التتابعي أو التكاملي لإعداد معلم المرحلة الثانوية، حيث يتم إعداده بساعات مضاعفة في مواد التخصص من خلال كليات العلوم والآداب وساعات أقل في المواد البيداغوجية وطرق التدريس (Faculty of Education, 2023k).

وفيما يلي قائمة ببرامج الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) بالكلية، وهي: (Faculty of Education, 2023k)

١- برامج إعداد معلم التعليم الابتدائي والطفولة المبكرة:

- الليسانس في الآداب والتربية (الابتدائي) في أحد التخصصات الآتية: اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية.
- البكالوريوس في العلوم والتربية (الابتدائي) في أحد التخصصات الآتية: العلوم، والرياضيات.

٢- برامج إعداد معلم التعليم الإعدادي والثانوي:

- الليسانس في الآداب والتربية (الثانوي) في أحد التخصصات الآتية: اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية.
- البكالوريوس في العلوم والتربية (الثانوي) في أحد التخصصات الآتية: العلوم، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات، الكمبيوتر والتكنولوجيا التعليمية، التربية الرياضية والبدنية، والتوجيه والإرشاد التربوي.

٣- برامج إعداد معلم متعدد التخصصات:

أنشئ برنامج تدريس اللغة الانجليزية /الدراسات الليبرالية English Language (METU-SUNY New Paltz) "Teaching / "Liberal Studies" في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م بالتعاون بين جامعة الشرق الأوسط وجامعة ولاية نيويورك (SUNY) State University of New York كبرنامج متعدد التخصصات باللغة الإنجليزية، للحصول على درجة الليسانس في التربية، من خلال دراسة مجموعة من المقررات الأساسية والاختيارية، وإن مدة البرنامج أربع سنوات جامعية (Faculty of Education, 2023n).

ويبدأ برنامج الإعداد (٣+١)؛ حيث يخصص السنتين الأوليتين والسنة الرابعة بواقع ٨٧ ساعة معتمدة في ستة فصول دراسية للإعداد في جامعة الشرق الأوسط، وتخصص السنة الثالثة بواقع ٤٨ ساعة معتمدة بواقع فصلين دراسيين كامليين اضافة إلى فصلين صيفيين في جامعة نيويورك- نيو بالتز SUNY-New Paltz، وبالتالي يمنح الطالب شهادتين مختلفتين، الشهادة الأولى يحصل عليها عند حصوله على درجة ليسانس الآداب

في تدريس اللغة الانجليزية من جامعة الشرق الأوسط، وشهادة أخرى ليسانس الآداب في الدراسات الليبرالية من جامعة ولاية نيويورك-نيو بالتز (SUNY-New Paltz Faculty of Education, 2023n). برنامج دولي.

ب- برامج الدراسات العليا في التربية:

وتضم البرامج الدراسية على النحو الآتي:

٤- برنامج الماجستير في التربية تخصص تنمية الموارد البشرية بدون إطروحة:

تم تصميم ماجستير تنمية الموارد البشرية بدون إطروحة Human Resources Development in Education: Non-thesis Master's Program جامعة الشرق الأوسط التركية لمجموعة متنوعة من البيئات: المدارس، الجامعات، مسؤولي التعليم، علاوة على المهنيين من قطاعات أخرى (العلوم الصحية والهندسة والأعمال والخدمات الاجتماعية)؛ الذين لديهم مسؤوليات قيادية في أقسام الموارد البشرية في منظماتهم العامة أو الخاصة، ويرغبون في تحسين ممارساتهم في التدريب والتنمية، وكذلك الأشخاص الذين يمرون بمرحلة وظيفية انتقالية؛ مما يثري تجربة الجميع في سياق البرنامج (METU., 2023j).

ويشترط للنظر في قيد الدارس وتسجيله ببرنامج ماجستير تنمية الموارد البشرية بدون إطروحة استيفاء الشروط والمتطلبات، ومن أهمها: الحصول على شهادة البكالوريوس من جامعة معترف بها، استيفاء الحد الأدنى من اختبار الموظفين الأكاديميين والدراسات العليا Academic Personnel and Graduate Education Exam وهو ما يعرف ALES، المعدل التراكمي، واستيفاء متطلبات اللغة الإنجليزية، وتقديم خطابات توصية مهنيين من صاحب العمل أو مشرف مكان العمل (Cayir, 2009, pp. 1681-1682)، ويستطيع الدارس الانتهاء من البرنامج والحصول على الشهادة بحد أدنى ست فصول دراسية بواقع ٣٠ ساعة تدريسية معتمدة (METU., 2023j).

ويتضمن هذا البرنامج دراسة إجمالي عشرة مقررات دراسية معتمدة، منها ست مقررات إجبارية؛ وهي: أساليب الاستقصاء Inquiry Methods، المنظمات التربوية والتصميم Educational Organizations and Design، تصميم البرامج التدريبية Designing Training Programs، استراتيجيات التدريب وأساليبه Training

Assessment of Strategies and Techniques
Performance Evaluation
Training Programs
Special Term Project/Internship
Studies, Special Topics
من مواد التخصص الاختيارية الآتية: العلاقات الشخصية
Interpersonal Relations, استشارات التطوير الوظيفي
Career Development Counseling, إدارة الجودة الشاملة في التربية، التخطيط الاستراتيجي في التربية، التدريب المعتمد على الويب: استراتيجيات التصميم والتنفيذ
Web-Based Training: Design & Implementation Strategies، تقييم الاحتياجات
Needs Assessment، علم النفس التنظيمي
Organizational Psychology، تعليم الكبار
Adult Education، القيادة التربوية والتغيير
Educational Leadership and Change، التعلم عبر الكمبيوتر في بيئات الشبكات
Computer Mediated Learning in Network Environment، القيادة والتخطيط في تكنولوجيا التربية
Leadership and Technology in Instructional Technology، إدارة الصراع في تعليم الموارد البشرية
Planning in Instructional Technology، موضوعات
Conflict Management in Human Resource Education خاصة في تعليم الموارد البشرية
Special Topics in Human Resource Education، اتجاهات وقضايا في تعليم الموارد البشرية
Trends and Issues in Human Resource Education، الإشراف في تعليم الموارد البشرية
Supervision in Human Resources Education. وعادة في الفصل الدراسي النهائي يخضع
الدارس إلى التدريب الداخلي، والذي عادة يكون في الفصل الدراسي النهائي بواقع ٢٠
يومًا، للحصول على خبرات مباشرة في مكان العمل (المنظمات العامة أو الخاصة)،
والعمل مع المتخصصين ذوي الصلة بمجال اهتمامه، ويحصل على درجة الماجستير في
تتمية الموارد البشرية بدون أطروحة (METU., 2023j).

ويدار البرنامج من قسم العلوم التربوية، ويتميز البرنامج بصقل مهارات المشاركين ومعارفهم من خلال الخبرة العملية في البيئات التنظيمية الحقيقية، وتعزيز العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والمنظمات العامة والخاصة، وتعزيز الأنشطة التعاونية في

المستقبل، والتوجه نحو متعدد التخصصات، والتركيز على العمل الجماعي والتواصل، بين ثلاثة تخصصات مختلفة: الإدارة، تطوير المناهج، الإرشاد والتوجيه، وتكنولوجيا التعليم (METU., 2023j).

٥- برنامج الماجستير في التربية:

يهدف برنامج الماجستير في التربية إلى الاهتمام بإعداد الباحثين الذين يهتمون بالتحديات التي تواجه التعليم، وإجراء البحوث المتطورة التي تعالج المشاكل الأكثر إلحاحًا في مجال التعليم، وتطوير مهارات الباحثين لاستخدامها في مجال العمل المهني وفي مجال التعليم، ودعم وتطوير النظام التعليمي الذي يمكن الطلاب من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة للنجاح في القرن الحادي والعشرين (Graduate School of Social Sciences, 2024).

ويشترط للالتحاق ببرنامج الماجستير في التربية الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في التربية أو ما يعادلها، واجتياز اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واجتياز كل الاختبارات الشفوية والتحريرية التي تجربها الكلية في هذا الشأن.

وتستغرق مدة الماجستير عامين دراسيين، ويحصل على الدرجة عند الانتهاء من البرنامج، ويتضمن دراسة خمسة مقررات إجبارية، وخمسة مقررات اختيارية، وتقدم مدرسة الدراسات العليا للعلوم الاجتماعية (٤) برنامجًا في الماجستير، وهي: المناهج والتعليم، الإدارة التربوية والتخطيط، الإرشاد والتوجيه النفسي، والأصول الثقافية في التربية (Graduate School of Social Sciences, 2024).

٦- برنامج الدكتوراه في التربية:

يهدف برنامج الدكتوراه في التربية إلى تعرف معارف متقدمة وفهم الممارسات والعمليات ونتائج التعليم والتعلم، والقدرة على تحليل القضايا والممارسات التعليمية باستخدام المنهج العلمي، وتطوير الباحثين المحتملين بالجامعات والمنظمات التربوية، وتطوير المهارات اللازمة لتوليد المعرفة في مكان العمل، وتطبيقها في الحياة المهنية، وتطوير الفهم متعدد التخصصات في العلوم الاجتماعية (Graduate School of Social Sciences, 2024).

ويتطلب الالتحاق بدرجة الدكتوراه في التربية الحصول على درجة الماجستير في التخصص، واجتياز الطالب اختبارات القبول التي تجريها الكلية في هذا الشأن، وتقدم الكلية درجة الدكتوراه في التربية سواء بدوام كامل أو بدوام جزئي لمدة فصلين دراسيين، في المجالات الآتية: المناهج والتعليم، والإدارة التربوية والتخطيط، والتوجيه والإرشاد النفسي، والأصول الثقافية في التربية (Graduate School of Social Sciences, 2024).

في ضوء العرض السابق فيما يتعلق بهيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية وكذلك في ضوء المؤشرات النظرية التي تم استخلاصها من الإطار النظري يتضح أن هيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية تقترب بشكل كبير وواضح من هيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة، التي تم إيضاحها في الإطار النظري للبحث؛ وأنها تمثل نموذجاً مرجعياً لهيكلية كلية التربية في الجامعات المعاصرة، وتُعد خبرة جديدة بالدراسة لما فيها من ممارسات متميزة في أهداف هيكلية التربية، وهيكلية التنظيم الأكاديمي، وهيكلية البرامج الدراسية، ويمكن التدليل على ذلك ببيان ممارساتها المتميزة، والتي تتمثل فيما يأتي:

- تأكيد أهداف هيكلية الكلية على الفاعلية والجودة والكفاءة، وقيادة التنمية الشاملة، والنشعب بالشخصية التركية، وتلبية متطلبات التنمية، ومواصلة النمو المهني الذاتي، وتوسيع الكلية لكافة المهنيين.
- إنشاء تنظيم أكاديمي وفق المعمول به في الجامعات المعاصرة؛ يؤكد على دمج وتجميع أقسام التنظيرية تحت مظلة واحدة والأقسام ذات الطبيعة التطبيقية تحت مظلة أخرى، كما يؤكد على أن هناك أقسام تعليم اللغة الأجنبية، وتعليم العلوم والرياضيات والكمبيوتر، وتكنولوجيا التعليم، كما يؤكد على دمج الأقسام المتشابهة تحت قسم واحد، واستحداث أقسام علمية جديدة كقسم التعليم الأساسي، وقسم تعليم العلوم الطبيعية.
- اعتماد نظام الماجستير بدون أطروحة لخريجي كليات التربية لمدة عام أو عام ونصف للتمهين في الميدان، ويتضمن برامج تعليم العلوم والرياضيات للمرحلة الثانوية

تقدم للمعلمين لتنمية الجوانب الأكاديمية والمهنية لتحسن من أدائهم ومن جودة العملية التعليمية.

- استحداث برامج جديدة تنمية الموارد البشرية للوفاء بحاجات المعلمين للتنمية الذاتية والترقي تحقيقاً لمبدأ التعلم المستمر.

- تعزيز الشراكات إقليمياً ودولياً مع الجامعات الأجنبية في برامج إعداد المعلمين

٤- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على هيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية:

أنتجت القوى والعوامل الثقافية في تركيا بيئة خاصة، جعلت من هيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية حديثاً عالمياً لم يسبق له مثيل، ونظراً لارتباط سياسات التعليم الجامعي ومنها هيكلية كلية التربية بالسياق الثقافي المحيط بها على جميع المستويات، والتأثير المتبادل بينهما، فإن هناك عديد من القوى والعوامل الثقافية الخاصة بالمجتمع التركي ذات التأثير على سياسات التعليم الجامعي، وخاصة هيكلية كليات التربية؛ لذا يتم تناول تفصيلاً أهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على هيكلية كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية على النحو التالي:

١- العامل الاقتصادي:

شهدت دولة تركيا في العقود الأخيرة تقدماً ملحوظاً في التحديث وفي النمو الاقتصادي؛ حيث نهضت من تحت أزمات مالية عديدة والتي تعرضت لها عام ٢٠٠١م، إلى أن أصبحت عضواً نشطاً في الأمم المتحدة وحلف شمال الأطلسي وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة الأمن والتعاون في أوروبا ومنظمة التعاون الإسلامي ومجلس أوروبا وعضواً في مجموعة العشرين، والتي تضم دول السوق البارزة وكبرى الدول الصناعية من جميع أقاليم العالم (سرمد، ٢٠١٦، ص. ٨٦). وتسعى تركيا إلى دخول قائمة أفضل عشرين اقتصاد على مستوى العالم، وذلك بفضل الإصلاح وجودة الصناعات، فبحلول بداية القرن الحادي والعشرين تم الاعتراف بأنها دولة صناعية حديثاً، كما أصبحت تركيا في المرتبة ١٩ كأكبر اقتصاد في العالم، كان لدى تركيا واحدة من أسرع الاقتصادات نمواً في العالم؛ فقد بلغ متوسط

النمو الإجمالي ٠,٩٥٪ بين عامي ١٩٩٨-٢٠٢٠م، ووصل إلى أعلى مستوى ٥,٨٠٪ في الربع الأخير من عام ٢٠١٦م (Trading Economics, 2020).

وخلال النصف الثاني من القرن الماضي شهدت كليات التربية بالجامعات التركية ضعف في القدرة التنافسية كما يري جيفن Guven في تقريره، وأرجعت ذلك إلى نقص الكفايات المهنية، وانخفاض المستوى المعرفي وعدم تماشيهِ مع مخرجات التعلم المستهدفة، وانخفاض المرتبات والأجور، والعبء التدريسي المرتفع، ونقص فرص التوظيف المضمون، عدم إقامة حوار وتعاون كافيين بين وزارة التربية الوطنية والجامعات، ضعف التوازن بين العرض والطلب في توظيف المعلمين، محدودية فترة التدريب بالمدارس، وعدم وضوح الأهداف، قصور عدد أعضاء هيئة التدريس، ذوي الاهتمام بالبحوث العلمية، والتخصص المتعمق في التدريس، والموارد المحدودة لكليات التربية وبخاصة البنية الأساسية (ولاء، ٢٠١٧، ص ٣٠٩-٣٦٢)، وأضاف إلى ما تقدم، أن تحويل كليات التربية إلى الجامعات لم ينتج عنه حل نهائي لمشكلات نظم إعداد المعلمين، وأن أهم مشكلة تواجه كليات التربية في تركيا الآن هي القصور الواضح في التخطيط والتنسيق بين وزارة التربية ومجلس التعليم العالي، والمواءمة بين العرض والطلب، وبخاصة بعد زيادة عدد سنوات الدراسة بالكليات من ثلاث إلى أربع سنوات، وما ترتب عليها من عجز في عدد من التخصصات التي تحتاجها المدارس، مثل: اللغة التركية ومعلم الفصل، في الوقت الذي توجد فيه فوائض كبيرة في معلمي الكيمياء والبيولوجي والرياضيات (Grossmana & Sands, 2008, pp. 71-72).

ولقد أدركت الحكومة التركية ووزارة التربية القومية في الوقت المناسب أهمية وتأثير كليات التربية في تحقيق التنمية الاقتصادية؛ لذا شهدت كليات التربية إصلاحات قوية خلال السنوات العشر الماضية، وتغييرات في الرسالة والبحث عن دور لها إلى الإعداد المهني ومتطلبات العمل المدرسي والتدريس داخل الفصول، وإرساء دعائم اقتصاد قومي، في حين زادت من القدرة التنافسية والعلمية (Mizikaci, 2006, p.27).

والعامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة في هيكله كليات التربية التركية، إذ أصبحت تركيا بين الشركات المصنعة الرائدة في العالم في المنتجات الزراعية والمنسوجات والسيارات والسفن ومعدات النقل ومواد البناء والإلكترونيات الاستهلاكية

والسلع البيضاء، ويعتمد اقتصاد السوق الحر إلى حد كبير على الصناعة وقطاعات الخدمات مؤخرًا، وتتمثل الصناعات الرئيسية في الصلب/ المعادن، والمنسوجات والملابس، والمنتجات البترولية، والأغذية، والسيارات، وتعمل في الزراعة ١٦٪ من القوى العاملة التركية، و ٢٠,٧٪ في الصناعة، و ٥,٢٪ في البناء، و ٥٨,١٪ في الخدمات. وعليه فإن قطاع الزراعة التقليدي لا يزال يُمثل حوالي ربع العمالة. (Turkish Statistical Institute, 2022). وقطاع آخر يعد مصدر دخل كبير لتركيا هو السياحة، ويبلغ متوسط الدخل السنوي من السياحة ٣٠ مليون دولار أمريكي سنويًا، وفي عام ٢٠١٩م بلغ عدد الزوار المغادرين ٥١ مليون (Turkish Statistical Institute, 2022).

وتعتبر تركيا دولة صناعية حديثًا معترف بها، كذلك تعتبر تركيا في المرتبة التاسعة عشرة بين أكبر الاقتصاديات في العالم من حيث الناتج المحلي الإجمالي، والمرتبة الثالثة عشر من حيث الاقتصاد من حيث الناتج المحلي الإجمالي على أساس تعادل القوة الشرائية، ويصنف صندوق الدولي للاقتصاد التركي كالاقتصاد سوق ناشئ، بلغ معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي في تركيا ٠,٩٥٪ في المتوسط بين عامي ١٩٩٨-٢٠٢٠م، ووصل إلى أعلى مستوى له ٥,٨٠٪ في الربع الأخير من عام ٢٠١٦م (Trading Economics, 2020). ووفقًا للإحصاءات الصادرة عن TURKSTAT يناير ٢٠٢٣م بلغ معدل المشاركة في العمالة ٥١٪، ومعدل البطالة غير الزراعية ١٥,٧٪، ومعدل التوظيف ٤٤٪ (Turkish Statistical Institute, 2024).

ونتيجة لذلك، تبنت تركيا اتجاهًا لزيادة مخصصات الميزانية الموجهة للتعليم من أجل الوصول إلى تطوير وتجويد التعليم. وبالفعل، فإن الاتفاق الحكومي على التعليم في تزايد حتى أن بعض الأرقام تشير إلى أن حوالي أكثر من ٢٠٪ من ميزانية الدولة تتفق على قطاع التعليم. ففي عام ٢٠٠٥م ولأول مرة في تاريخ تركيا يتعدى نصيب التعليم من الميزانية العامة ذلك الخاص للقوات المسلحة، وكانت زيادة مرتبات المعلمين من محاور الإصلاح، والتي ستمول من زيادة الضرائب والاستثمارات من جانب البنك الدولي (باكينام، ٢٠٠٩، ص. ٣١٧). واعتبر حزب العدالة والتنمية الحاكم أن الأولوية الأولى هي لتخصيص موارد للتعليم.

ويتم تعيين المعلمون في المدارس وفق العقود الدائمة Permanent Contract، ومنذ عام ٢٠٠٥م يتم توظيفهم على أساس العقود غير دائمة Non-permanent Contract، يتم تقويم المعلمين ودعمهم من قبل مديري المدارس وخارجياً من قبل المفتشين، يتم تحديد الرواتب وجداول الرواتب والفوائد الاضافية وفقاً لقانون موظفي الخدمة المدنية (Civil Servants Law (Hazir, 2019, p. 44).

٢- العامل السياسي:

حاولت تركيا منذ نشأت الجمهورية التركية عام ١٩٢٣م علي يد مصطفى كمال أتاتورك، والذي يُكنى بأبو الأتراك ومؤسس الدولة التركية الحديثة، فتولى رئاستها عام ١٩٢٣م، حتى وفاته عام ١٩٣٨م، وقد تمكن من الغاء الخلافة الاسلامية وإحلال النظام العلماني، والتركيز على علاقات تركيا مع الغرب وخاصة أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وأكد على اعتبار التعليم المشروع القومي للدولة ومحور النهضة، وفي عهده، اتبعت الجامعات التركية العمل بنظام البرامج المشتركة مع الجامعات الأجنبية في الليسانس والماجستير والدكتوراه، وأصبحت الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات التركية معترف بها عالمياً (Hazir, 2019, p.50).

ويعتبر مصطفى كامل أتاتورك بمثابة بداية لعصر جديد في التعليم العالي عامة وكليات التربية خاصة في أوائل القرن العشرين؛ جعلت حكومته كليات التربية واحدة من الأولويات العليا للإصلاح والهيكلية، لذا أجريت على كليات التربية العديد من الإصلاحات، منها: تعزيز التبادل الأكاديمي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من تركيا وبلدان أخرى خاصة أوروبا، تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية، إدخال امتحانات القبول كأساس لقبول الطلاب في الجامعات، الغاء الثنائية في التعليم بين التعليم الديني والتعليم المعاصر، استدعاء عدد من التربويين المشهورين في ألمانيا وأمريكا وبلجيكا، وأبرزهم جون ديوي Johan Dewey لدراسة مشكلات التعليم التركي، لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية إلى أوروبا والإنفاق بسخاء عليهم، استخدام اللغة التركية كلغة الدولة الرسمية بدلاً من العربية، وتدرس كليات التربية اللغة الإنجليزية، ومثال ذلك جامعة الشرق الأوسط التقنية (İşlek & Baskanb, 2014, p. 4664).

وفي عام ١٩٢٤م تم إصدار قانون توحيد التعليم الذي وضع جميع المؤسسات التعليمية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، كذلك أدي تطبيق العلمانية إلى إنشاء نظام تعليمي على غرار التعليم في أوروبا الغربية، وإنشاء برامج دراسية بالخارج للطلاب التركيين في بداية القرن العشرين (Gök, 2007, p.252)، ومن خلال التشريع عام ١٩٢٤م والإصلاحات التعليمية المختلفة التي تبعتها حصلت الجامعات على المزيد من الاستقلالية والعلمانية (Kavak& Aydin,2007, pp. 208-227).

وخلال المرحلة الانتقالية ١٩٢٣-١٩٨٢م حدثت بعض الإصلاحات التعليمية المختلفة في كليات التربية، ومن التغييرات التي تم تنفيذها في هذه الفترة صدور القانون الوطني الأساسي للتعليم، الذي جعل التعليم العالي هو مظلة تربية المعلمين، وأعقبه عام ١٩٨١م إصدار قانون إصلاح التعليم العالي، والذي بمقتضاه أنشئ مجلس التعليم العالي عام ١٩٨٢م، وتمت هيكلة التنظيم الأكاديمي بكليات التربية إلى فروع التربية والتعليم، وتم بناء على ذلك تحويل جميع مؤسسات إعداد المعلم التي تقدم برامج مدتها أربعة سنوات، ومدارس اللغات الأجنبية ذات السنوات الثلاث إلى قطاع التعليم العالي (الجامعات)، وزادت مدة الدراسة بها إلى أربع سنوات، كذلك تمت تصور الهيكل الأكاديمي بكليات التربية في ثمانية أقسام رئيسية، وهي: العلوم التربوية، تعليم العلوم الطبيعية، تعليم العلوم الاجتماعية، تعليم اللغة التركية وآدابها، تعليم اللغات الأجنبية، تعلم الموسيقى، تعليم الرسم، وتعليم التربية البدنية والرياضية، وتم وضع هدف قسم العلوم التربوية بدراسة المواد التربوية في كليات التربية، كما تم انشاء قسم العلوم التربوية في الجامعات التي ليس بها كليات التربية (-İşlek & Baskanb, 2014, pp. 4660-4664)، وهذا يعكس الاهتمام الشديد من الحكومة التركية بتحقيق هدفين لكليات التربية: يجب أن تكون لها طبيعة سياسية وتنتمي إلى الحكومة الجديدة بقيادة العلمانية، ثانيًا، يجب أن تخدم بشكل مباشر احتياجات التنمية الاقتصادية والتعليمية السريعة الجارية في البلد الجديدة.

وفي عام ١٩٨٢م صدرت اللوائح الأولية بشأن مسؤوليات مجلس التعليم العالي لضمان وضوح المسؤوليات في إدارة التعليم العالي بين الوزارات الوطنية وبين الحكومات المركزية والحكومات الإقليمية، وهو مجلس مستقل عن وزارة التعليم الوطني، ويتم تعيين

أعضائه من قبل رئيس الجمهورية، وبناء على هذه اللوائح يتحمل مجلس التعليم العالي التركي مسؤولية التوجيه والإدارة العامة لكليات التربية، لكن الحكومات الإقليمية تقوم بتنسيق شامل للتعليم العالي في مناطقها الإدارية الخاصة (مهني، ٢٠١٩، ص ص. ١٤٧-١٥٠).

وفي عام ١٩٨٨م، بدأ المجلس إصلاح جديد في مؤسسات كليات التربية بالتزام جميع كليات التربية بالتقويم المستمر باعتباره وسيلة لاستيفاء البرامج لمتطلبات الممارسات المهنية على أساس مستويات معيارية للجودة والاعتماد موحدة موضوعة من قبل مجلس التعليم العالي، ولعل الملمح الرئيسي لإصلاح نظم إعداد المعلمين بكليات التربية، ودمج مؤسساتها في الجامعات يتمثل في تحويل هذه النظم من التعددية والتشردم إلى التوحيد والمركزية، وقد ترتب على ذلك توحيد المستويات المعيارية ومخرجات التعلم المستهدفة لنظم إعداد المعلمين (Hazir, 2019, p. 49).

ويحلل عام ١٩٩٧م أصدر مجلس التعليم العالي ووزارة التعليم القومية هيكله جديدة لإصلاح كليات التربية لجودة إعداد معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، التي حددت الإصلاحات المطلوبة في كليات التربية؛ منها: إعداد معلمي مدارس ما قبل المدرسة ومدارس التعليم الابتدائي عن طريق النظام التكاملي، وإعداد معلمي التعليم الثانوي للصفوف (٩-١٢) بالنظام التتابعي، وتحديد نسب العلوم التربوية ٢٦-٣٠٪، والعلوم التخصصية ٦٥-٨٠٪، ونسب المقررات الاختيارية ٢٥٪، وإرسال أعضاء هيئة التدريس إلى بعثات ومنح دراسية بالخارج، وتنفيذ برامج متعددة التخصصات أو التخصص الرئيسي والفرعي، للتخصصات القريبة والمتشابكة بعضها البعض، وفي نفس الوقت توفير المزيد من الاستقلالية، مع اعطاء الأولوية للنظام التتابعي (Kavak & Baskan, 2009, p. 367).

وفي عام ٢٠١٧م أصدر المجلس الأعلى هيكله كليات التربية وتم إرساله إلى الجامعات لتطبيقه بقرار الجمعية العامة للمجلس الأعلى للتعليم بتاريخ ٢٨/٢/٢٠١٧م، وتم توزيع نسب متطلبات برامج كليات التربية إلى العلوم الثقافية بنسب (١٥-٢٠٪)، والعلوم الأساسية التخصصية بنسب (٣٠-٣٥٪)، والعلوم التربوية المهنية (٤٥-٥٠٪)، وأن للجامعة حرية اختيار المقررات بنسبة (٢٥٪)، وتم الغاء التمييز بين مسميات الأقسام

العلمية في برامج التعليم الابتدائي والثانوي، وإضافة مقرر مناهج البحث في التربية في جميع التخصصات كمقرر إجباري مشترك، وكذلك تم تجميع البرامج المتعلقة بالتعليم الابتدائي تحت سقف قسم التعليم الأساسي، وتجميع اللغات الأجنبية تحت قسم تعليم اللغات الأجنبية، وتجميع برامج الدراسة للتعليم الثانوي في قسمين منفصلين: قسم تعليم العلوم والرياضيات للتعليم الثانوي، وقسم تعليم العلوم الاجتماعية للتعليم الثانوي، وفي ضوء هذه الهيكلية تم إنشاء (٩) أقسام مختلفة، و(٢٣) شعبة للأقسام، و(٢٥) برنامجًا دراسي، وهي: (Kalkan, 2021, pp. 1-16)

- **قسم التربية البدنية والرياضة**، ويشتمل على تخصص واحد، هي: شعبة التربية البدنية والرياضية، وتقدم برنامج تعليم التربية البدنية والرياضية.
- **قسم الحاسوب وتقنيات التعليم والتعلم**، ويتضمن تخصص تعليم الحاسوب وتكنولوجيا التعليم، وتقدم برنامج تعليم الحاسوب وتكنولوجيا التعليم.
- **قسم العلوم التربوية**، ويضم ستة تخصصات، وهي: الأصول الفلسفية والاجتماعية والتاريخية للتربية، القياس والتقويم التربوي، المناهج والتعليم، الإدارة التربوية، التعلم مدى الحياة وتعليم الكبار، التوجيه والإرشاد النفسي.
- **قسم تعليم الفنون الجميلة**، يتكون من تخصصين رئيسيين، وهما: تعليم الموسيقى، وتعليم الرسم.
- **قسم تعليم الرياضيات والعلوم**، يتكون من برامج في خمس تخصصات، وهي: تعليم البيولوجي، تعليم العلوم، تعليم الفيزياء، تعليم الكيمياء، وتعليم الرياضيات.
- **قسم التربية الخاصة**، يتكون من أربعة تخصصات، رئيسية، وهي: تعليم المكفوفين، تعليم ضعاف السمع، التربية الخاصة للموهوبين، وتعليم المعاقين سمعيًا.
- **قسم التركية وتعليم العلوم الاجتماعية**؛ يتكون من ستة تخصصات، وهي: تعليم التركية، تعليم الجغرافيا، تعليم مجموعة الفلسفة، تعليم الدراسات الاجتماعية، تعليم التاريخ، وتعليم اللغة التركية وآدابها.
- **قسم التعليم الأساسي**، يتكون من تخصصين رئيسيين، وهما: تعليم ما قبل المدرسة، والتعليم الصفي.

- **قسم تعليم اللغات الأجنبية**، يتكون من خمسة تخصصات رئيسية، وهي: تعليم الألمانية، تعليم اللغة العربية، تعليم اللغة الفرنسية، تعليم اللغة الانجليزية، وتعليم اللغة اليابانية.

وبعد صعود الرئيس رجب طيب أردوغان منذ عام ٢٠٠٢م بقيادته حزب العدالة والتنمية كان بمثابة بداية لعصر جديد في التعليم العالي التركي عامة وكليات التربية خاصة؛ إذ جعلت حكومته التعليم العالي واحد من الأولويات العليا للإصلاح، وبدأت الحكومة المركزية عملية إصلاح جذري لكليات التربية، وتم اعتماد نهجين متميزين، وهما: **النهج الداخلي**؛ وهو الذي يأخذ بعين الاعتبار إصلاحات مجلس التعليم العالي على وجه التحديد لكليات التربية الحالية، و**النهج الخارجي**؛ وهو الذي يأخذ في تلك الإصلاحات بأفضل الممارسات وفقاً للنماذج الأوروبية (Gok, 2013, pp.26-63).

وبعد ٨ سنوات، في عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧م، تم حرص مجلس التعليم العالي على تطوير كليات التربية من خلال مبادرات علمية إدارياً لمسئوليته في تطوير هذه الكليات، وفي إطار هذه المبادرات طرح المجلس نموذجاً استرشادياً للإعداد، وهو "المعلم المتفكر لحل المشكلات بدلاً من تقني يقوم بما يقال له" بمشاركة مجالس التعليم التابعة لوزارة التربية الوطنية، وبعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والجمعية العمومية للتعليم العالي، استناداً لما قدمته بعض الكليات من الدراسات الذاتية، ومن أبرز معالم هذا النموذج: تنفيذ التدريب الميداني آخر ثلاثة فصول دراسية أو فصلين دراسيين بالمدارس، والتأكيد على التخصصية من خلال يتم الإشراف على التدريب الميداني عن طريق كليات الآداب والعلوم وفي حالة التعذر يتم من خلال كليات التربية، وإنشاء أقسام جديدة في كليات التربية، وبلغ عدد البرامج الدراسية المقترحة (٢٥) برنامجاً، وأعطت المرونة للجامعات ٢٥٪ للمقررات الاختيارية، والتنفيذ لبرنامج الماجستير بدون اطروحة لمعلمي التعليم الثانوي (Drahmann, Soguksu & Cramer, 2020, pp. 5-13).

وفيما يتعلق بسعي تركيا الانضمام للاتحاد الأوروبي، وفي عام ١٩٩٩م منحت دولة تركيا في قمة هلسنكي Helsinki Summit الدولة المرشحة للاتحاد الأوروبي (Çayir, 2009, pp.1681-1690)، والتزمت تركيا بالسماح لكليات التربية في دول الاتحاد الأوروبي، كذلك تطلب ذلك إحداث تغييرات كبيرة في كليات التربية تؤهلها

للاضطلاع للاتحاد، وتركزت في تحويل مؤسسات إعداد المعلم إلى مؤسسات جامعية، محاكية الاتجاه الأوروبي، وتحسين جودة البرامج الدراسية تمشيًا مع البرامج التي تقدمها دول الاتحاد الأوروبي، وإطار كفايات التعليم العالي، وأنظمة الجودة، بما يمكن تركيا من تحسين مستوى التعليم العالي وثلية الطلب على خريجه في تركيا وأوروبا (Topbas, 2013, p.112).

وأطلق مجلس التعليم العالي الإطار الوطني للجدارات الأساسية للمعلمين في إطار الإطار الأوروبي للجدارات؛ لتسترشد به الجامعات التركية في برامج نظم وإعداد المعلمين، وتكون بمثابة المعايير المشتركة التي سوف تقدمها تلك البرامج؛ لتحقيق الكفاءة المهنية للخريجين (Ministry of National Education Republic of Turkey [MoNE], 2017)، وفي عام ٢٠٢٢م تم تشكيل لجنة جدارات للمعلمين Teacher Competencies Commission (MoNE, 2017)، وتتألف الجدارات من جدارات المادة الدراسية والمواد التربوية، وجدارات التدريس والتعلم، وجدارات مراقبة وتقييم وتسجيل تعلم الطلاب، والجدارات المهنية المتكاملة، القيم الشخصية والمهنية- التطوير المهني، جدارات التعرف علي الطالب، عملية التعلم والتدريس، جدارات مراقبة وتقييم تعلم وتنمية الطلاب، جدارات العلاقات المدرسية والأسرية والمجتمعية، والمناهج ومحتوى المعرفة (MoNE, 2017b).

وتم التأكيد في الخطة العاشرة للتنمية 10 th Development Plan على أن هيكله كليات التربية من الضروري أن تتم في ضوء الجدارات المهنية للمعلمين، وأهمية التوجه إلى البرامج الدراسية القائمة على الجدارات" (MoNE, 2017a). كما طالبت وثيقة استراتيجية المعلم ٢٠١٧-٢٠٢٣م التي اعتمدها المجلس الأعلى للتخطيط والمنشورة في الجريدة الرسمية في ٩ يونيو ٢٠١٧م بأن تكون جدارات المعلمين بمثابة المرجع في الأنشطة المتعلقة بإعداد المعلمين وتطويرهم، وصدرت وثيقة جدارات المعلم الخريج الأساسية، مصنفة في ستة أبعاد مهمة من أبعاد الأداء، وهي: الممارسة المهنية المتكاملة، المادة الدراسية والمواد التربوية، التدريس والتعلم، الإدارة والقيادة، المراقبة والتقييم وتسجيل تعلم الطلاب، والفعالية الشخصية، ولكل منها مؤشرات لتحقيقها (MoNE, 2017a).

وتم إدراج كفايات المعلمين في الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية ٢٠١٥-٢٠١٩م، واعتماد تطبيق نموذج المهنية في التدريس The Professionalization of Teaching Model، واعتماد المعايير المهنية للمعلمين، وتصميم برامج إعداد المعلمين، ومحتوى المقررات الأكاديمية والتربية العملية، والتنشئة التنظيمية للمعلمين، وكفايات المعلمين، والتقويم الذاتي، والمسار الوظيفي والحوافز الوظيفية، وبرامج التنمية المهنية المستدامة (MoNE, 2015)، كذلك تمثل الجدارات المهنية نقطة عمل مشتركة للتنسيق بين سياسات وممارسات مجلس التعليم العالي التركي وغيرها من المؤسسات والمنظمات ذات الصلة لتوفير هيكل شامل ومتسق، وتكون إطاراً مستقلاً يشترشدها في ضبط عمليات جودة تعليم المعلم وجميع مراحل تكوينه المهني (MoNE, 2017b).

وفي عام ٢٠٠٥م وبانضمام تركيا إلى اتفاقية بولونيا Bologna Deceleration بعد القمة الوزارية التي عقدت في بيرجن Bergen عام ٢٠٠٥م التي تهدف إلى إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية المشتركة، وكذلك استهدفت توحيد السياسات في التعليم العالي بين الدول الأوروبية المشاركة، شهد نظام التعليم العالي التركي أكبر عملية إصلاح للاعتراف بإطار المؤهلات التي يمنحها بما يتماشى مع إطار العمل الأوروبي للمؤهلات Qualifications Framework for European Higher Education Area (QF-EHEA) وبالتالي زيادة جودته وزيادة فعاليته واكتساب الطلاب لمهارات مجتمع المعرفة، وإعادة تشكيل برامج إعداد المعلم (Council of Higher Education, 2022).

وقامت الجامعات التركية بتنقيح مناهجها لتربية المعلمين واتباع التوجيهات التي وضعها مشروع بولونيا عام ٢٠٠٥م في درجات البكالوريوس ودرجة الماجستير والدكتوراه في التخصصات المناسبة، لجعل الطالب المعلم مؤهلاً لتدريس المواد الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية، وكانت كليات التربية بما تمنحه من درجات بكالوريوس وماجستير وخطط وبرامج دراسية لها السبق في عمليات الإصلاح حتى أنه بحلول عام ٢٠١٢/٢٠١١م تم إصلاح ٨٥٪ من جميع البرامج الدراسية التركية، والانتقال إلى هيكل درجات علمية جديدة، وكان من المتوقع أن يضمن الاعتماد الحد الأدنى من معايير الجودة في المناهج الدراسية لكليات التربية وتقييم مدى ملائمة برامج البكالوريوس

والماجستير التي أنشئت حديثاً في سوق العمل في تركيا، وتشجيع كليات التربية على التقدم للاعتماد البرامجي للبرامج الدراسية الجديدة كل خمس سنوات بالتزامن مع الاعتماد المؤسسي (Council of Higher Education, 2022).

وعليه، يمكن القول أن تطوير نظام الاعتماد التركي يتأثر بشدة بالسياسات والتطورات على المستوى الأوروبي، وتم تأسيس مجلس جودة التعليم العالي التركي على المستوى الوطني عام ٢٠١٥م وحصل على الاستقلال المالي والإداري عام ٢٠١٧م؛ وهو المسؤول عن ضمان الجودة في التعليم العالي، وهو مؤسسة مستقلة بالكامل، ويختص بالتقييم الخارجي لمؤسسات التعليم العالي، والترخيص الوطني، والاعتراف بوكالات الاعتماد الدولية، واستيعاب ونشر ثقافة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛ وبالتالي فقد فرضت العامل السياسي تلك التطورات التي حدثت في كليات التربية (Council of Higher Education, 2022)، وعلى ذلك فقد أثر العامل الساسي بصفة عامة وسياسة الاعتماد بصفة خاصة من جانب الحكومة في كليات التربية، وأصبح لديها أكبر عدد من البرامج الدراسية المعتمدة على مستوى الاتحاد الأوروبي في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، والنموذج الأكثر شهرة في إعداد المعلمين هو النظام التكاملي، ويتلوه النظام التتابعي.

كما ارتكزت الرؤية المستقبلية لكليات التربية التركية على عدة أدوار للمعلم باعتبارها بمثابة محركات أساسية لتطوير هذه الكليات، والتجديد والتحديث في نظم إعداد المعلمين، أبرزها تعلم التعلم وحل المشكلات، فريق العمل، التفكير النقدي، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، قراءة التغيير والتحسين المستمر، والتعاطف والتواصل بفعالية وحل المشكلات، اكتساب القبول الاجتماعي والسلام مع العالم بأسره والتطور الفكري، وامتلاك الحس الجمالي، التكيف مع التغيير ومعرفة طرق الوصول إلي المعلومات وتوجيه الطلاب (MoNE, 2017).

وخلال المرحلة ١٩٢٣- وحتى الآن كان هناك سياستين متعارضتين في سياسات كليات التربية، وهما: محاولات الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي والإسراع في تنفيذ مطالب الاتحاد وتطبيقها في التعليم العالي عامة، وكليات التربية خاصة، والأخري الحفاظ على

القيم التاريخية والدينية والخلقية بأن يتم ذلك بشكل سليم بما يلائم المجتمع (جو، ٢٠١٥، ص. ٥).

وتعتبر جامعة الشرق الأوسط جامعة معتمدة ومعترف بشهادتها وبرامجها من عدة جهات بما يعزز المصداقية والجودة، ويؤكد التزامها بمعايير التعليم العالي ومتطلبات الاعتراف والتصديق، ويأتي ترتيب الجامعة في تصنيف كيو إس QS لعام ٢٠٢٣م ليؤكد تميزها محلياً وعالمياً؛ حيث جاءت في المركز ١٢ عالمياً.

٣- العامل الاجتماعي:

يعتبر المجتمع التركي مجتمعاً حديثاً ومفتحاً ومتديناً، حيث يتمتع معظم الأفراد صغاراً وكباراً بمستوى تعليمي جيد، كما ينعمون بمستوى معيشي مرتفع نسبياً بالمقارنة مع باقي دول العالم، وأن تركيا هي دولة إسلامية كانت مهد الخلافة العثمانية ومقرها على مدى ثمانية قرون، والإسلام هو دين الغالبية العظمى من السكان فحوالي ٩٨,٩٪ من مجموع السكان يدين بالإسلام، وكان العامل المؤثر والأوحد في تركيا سواء على مستوى القوى الاجتماعية كالقيم أو العادات أو التعليم أو النظام السياسي للدولة (باكينام، ٢٠٠٩، ص ص ٣١٩-٣٢٠).

وقد أدخلت العلمانية في عام ١٩٢٣م تركيا أمام تحديات اجتماعية، وجاء القانون الأساسي التركي ليشير إلى ضرورة مراعاة الأبعاد الاجتماعية والتي تكفل حرية العقيدة والديانة، وأن الدولة لا دين لها (باكينام، ٢٠٠٩، ص. ٣١٧)، وأمر مصطفى كامل أتاتورك الشعب التركي بتقليد الحياة الأوروبية في كل دقائقها وتطبيق أنماط الثقافة الأوروبية في المجتمع التركي والأخذ بالأنظمة الغربية في جميع مؤسسات الدولة وشئون الحياة العامة (باكينام، ٢٠٠٩، ص. ٣١٧)، والطابع الأساسي المتميز الخاص بالإنسان التركي وتفكيره الذي لم يتغير منذ القدم إلى اليوم، يستمد وجوده من شيئين امتزجا في كيانه، وهما: الدين، والقومية التركية (الكمالية) نسبة إلى مصطفى كمال أتاتورك (فريد، ٢٠١٤، ص. ٢٥٧).

وتأثرت كليات التربية بهذا الاتجاه وبناء شخصية قومية تركية متشعبة بالمبادئ الكمالية والأسس العلمانية وتنمية الشعور القومي والروح الوطنية والأخلاقية والاعتزاز بالقيم المعنوية والثقافية، والالتزام بمبدأ عدم التمييز الديني، وتعتمد مبدأ الاختلاط بين

الذكور والإناث، وعلاوة على ذلك، ساهمت عملية العلمانية خلال القرن العشرين في تسريع إلغاء القيود على سياسة التعليم، مما سهل إنشاء كليات التربية بالجامعات التركية وتطويرها، وشملت بعض الإصلاحات إلغاء نظام الحصص لمؤسسات التعليم العالي عام ١٩٩٥م مما سمح بزيادة عدد كليات التربية وزيادة طلابها حتى أصبحت كل منطقة إقليمية على الأقل بها كلية تربية، والتوسع في البرامج الدراسية داخلها، والتوسع في أحرام الجامعات الكبيرة لتستوعب الطلاب من أماكن مختلفة، وتقديم التسهيلات للطلاب لاستكمال الدراسة والتفوق فيها؛ فارتفع عدد كليات التربية من ٣٤ لعام ١٩٩٤م إلى ٩٢ كلية لعام ٢٠٢٣م، وارتفع عدد الطلاب في كليات التربية ليصل إلى ٢٢٨,٠٠٠ طالبًا (Council of Higher Education, 2024).

ولعوامل اجتماعية، اتخذت الحكومة عددًا من الإجراءات للرفي بمكانة المعلمين الاجتماعية؛ لذلك أنشأت مستشفى للمعلمين، افتتحت النوادي والمراكز الترفيهية للمعلمين، قامت بوضع برنامج لتوفير الوحدات السكنية لهم، كما عملت على زيادة مرتباتهم في السنوات الأخيرة (Hurriyet Daily News, 2019). ونتيجة لذلك، احتلت تركيا المرتبة الثالثة عالميًا من حيث سمعة المعلمين في المجتمع والقيمة التي تمنح للمعلمين، ووفقًا لمؤشر مكانة المعلم العالمي Global Teacher Status Index، تحتل تركيا المرتبة الثالثة في العالم، وفي استبيان السمعة المهنية للمعلمين Professional Reputation Survey، والذي يديره مجلس البحث العلمي والتكنولوجيا التركي، وجاءت مهنة التدريس في المرتبة الرابعة بين جميع المهن في المجتمع، وفقًا لبيانات Pisa لعام ٢٠٠٦م، فإن ٢٥٪ من أولئك الطلاب ذكروا بأن لديهم خطة ورغبة ليكونون معلمين بين الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا، بذلك تحتل تركيا المرتبة الأولى بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (MoNE, 2017c).

ويلزم الإشارة إلى أنه عندما تحاول تركيا الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي من أواخر العشرينيات من القرن العشرين، تضمنت سياسات التعليم العالي عامة وسياسات كليات التربية خاصة بها مظهرًا من مظاهر التدويل، لقد تمثل في إرسال الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى الخارج للتعليم في الدول المتقدمة، وكانت هذه السياسات تعكس الحاجة الملحة في ذلك الوقت لفرض العلمانية، ونزع الصبغة الدينية الإسلامية العربية عن تركيا،

ومنذ ذلك الحين، ظهرت مجموعة متنوعة من الممارسات والأنشطة الدولية سواء على مستوى الأفراد أو الجامعات، فعلى سبيل المثال، استحدثت كلية التربية بعض البرامج الدراسية المشتركة مع الجامعات الأجنبية.

وتشهد تركيا زيادة سكانية كبيرة؛ إذ تحتل المرتبة السابعة عشرة في العالم من حيث عدد السكان؛ إذ يبلغ عدد سكانها ٨٥,٣٧٢,٣٧٧ مليون نسمة لعام ٢٠٢٤م (Turkish Statistical Institute, 2022)، بينما بلغ عدد السكان الشباب ١٢,٨٩٣,٧٥٠ مليون نسمة في الفئة العمرية (١٥-٢٤) عامًا، وتشكل التركيبة السكانية في تركيا من ٢٣,١٪ من السكان من سن (١٤-٠) سنة، و ٦٧,٨٪ من السكان من سن (١٥-٦٤) سنة، و ٩,٣١٪ من السكان من سن (٦٥ وما فوقها)، ويشكل الشباب ١٥,٤٪ من مجموع السكان، ويقدر معدل النمو السكاني لتركيا بحوالي ٠,٦٤٪، ولوحظ أن معدل السكان هذا أعلى من معدل السكان الشباب في ٢٧ دولة عضو في الاتحاد الأوروبي، ويكمن معظم السكان في اسطنبول وأنقرة وإزمير وبورصة، وعنتاب، أما عن التحضر فيبلغ سكان الحضر ٧٧,٥٪ من مجموع السكان (CIA World Factbook, 2024). وفقًا لإحصاءات TURKSTAT لعام ٢٠٢٣م بلغ معدل العمالة الثقافية في تركيا (٦٣١) ألف شخصًا، منهم ٥٣,٢٪ من الذكور، و ٤٦,٦٪ من الإناث، وكان ٦١,٠٪ من العاملين في المجال الثقافي في الفئة العمرية (٣٠-٥٤)، و ٢٩,٢٪ في الفئة العمرية (١٥-٢٩)، و ٩,٧٪ في الفئة العمرية (٥٥ فأعلى) (Turkish Statistical Institute, 2022, p. 1).

وعليه، تعتمد برامج نظم إعداد المعلمين في تركيا أساسًا على نظرية التعلم البنائية وConstructivist Learning Theory (MoNE, 2017c)، والتي طُبِّقت لأول مرة موضع التنفيذ عام ٢٠٠٥م، والتي تم بناؤها سابقًا على وجهة النظر السلوكية (Yaylaci & Gümü, 2022, p.123)؛ حيث تضع النظرية البنائية المتعلم في مركز العملية التعليمية، ويعامله كفرد اجتماعي، ومن المهم بناء معارفهم الخاصة، متأثرة بفلسفة جون ديوي، ويتم سماع أصوات الطلاب بدلًا عن أصوات المعلمين، واستخدام الأنشطة التي تركز على الطالب، والسماح للطلاب بالتعلم بشكل تعاوني، وارتباط التعليم بحاجات الطلاب واهتماماتهم، بناء المقررات حول مفاهيم أساسية كلية، تشجيع الطلاب على

التعبير عن آرائهم، تطوير المقررات لإمكانات الطلاب العقلية والوجدانية والاجتماعية، ودمج قياس التعلم داخل عملية التدريس (Yaylaci & Gümü,s, 2022, p.123). ووفقاً للبنائية، تطبق برامج نظم إعداد المعلمين في تركيا التعلم الإلكتروني E-learning، وأساليب التعلم المدمج Blended Learning من أجل مواكبة العصر الرقمي (Yaylaci & Gümü,s, 2022, p.123).

علاوة على ذلك، تطبيق نموذج التعلم القائم على النشاط Activity-based Learning (ABL) model الذي يعتمد على التعلم النشط منذ عام ٢٠٠٥م، ويتم انشاء بيئة التعلم حول نموذج التعلم النشط، والذي يعزز التعلم بالممارسة، والتفاعل مع حل المشكلات، والتذكر بسهولة ما تعلموه، وزيادة الخبرات التعليمية التعاونية والتفاعل مع الأقران (Yaylaci & Gümü,s, 2022, p.123). كما أن المشاركة النشطة لمعلمي ما قبل الخدمة لها تأثير كبير على مهارات حل المشكلات.

ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين اكتسبت المجتمعات التكيف مع الظروف المتغيرة باستمرار وأهمية المجتمعات علي العيش متصلاً كما لم يسبق لها من قبل، ويزيد التحول الاجتماعي ظلاله على أهمية المهارات العقلية والمهارات الناعمة عالية المستوى، مثل: التواصل الفعال، التعرف علي الثقافات المختلفة، تطوير التعاون عالي المستوى، والكفاءة العالمية، التفكير المرتكز علي الحلول، خلق مناخ ايجابي للتعلم، يأخذ في الاعتبار الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة، تطوير مهارات التفكير التحليلي والإبداعي لدي الطلاب، مساعدة الطلاب علي التعرف وتحسين أنفسهم، يكون لديه مهارات الاتصال قوية والتخطيط للتدريس بفعالية، يمتلك المهارات المهنية المطلوبة، ولديه معرفة فكرية كبيرة بمجال تخصصه (MoNE, 2017a).

في السنوات الأخيرة أصبح النهج التعليمي المشار إليه باسم "تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين" معياراً عالمياً، وهذه المهارات الناعمة Soft Skills، مثل: الإبداع والتواصل والعمل الجماعي والتفكير النقدي. لقد أصبحت إطاراً مفاهيمياً مستورداً من جميع أنحاء العالم. وأن الانسان هو الموضوع الأساسي والهدف من التعليم، الإنسان هو محور رؤية التعليم ٢٠٢٣م، وأن الانسان كائن متكامل يتمتع بالحيوية الجسدية والروحية، وتصف النظرية التربوية أن الإنسان كلاً مكون من الروح والقلب والعقل والجسد، ولا يمكن

أن تكون نظم إعداد المعلم وفلسفتها ناجحة ومتميزة إلا بالقدر الذي تتطور فيه بطريقة متكاملة، وتكون مسؤولة عن كل هذه العناصر المتكاملة من الطبيعة البشرية، وإنشاء نظم إعداد معلمين تخاطب الطبيعة المتكاملة للإنسان (MONE, 2019, pp. 14-16). ولا يمكن أن يكون مقياس النجاح في التعليم من درجات الامتحانات واختبارات الذكاء وأجور وظائف ما بعد التخرج فقط (MONE, 2019, pp. 14-16).

٤ - العامل التكنولوجي:

يُعد العامل التكنولوجي من العوامل البارزة التي أثرت على جهود هيكله كليات التربية في تركيا خاصة في فترة التسعينيات من القرن العشرين.

وتُعد تركيا من الدول الرائدة في مجال تكنولوجيا المعلومات، ووفقًا لإحصاءات مجتمع المعلومات عام ٢٠٢٠م، هناك زيادة كبيرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات والأفراد بين عامي ٢٠٠٤م و٢٠٢٠م، وفي عام ٢٠٢٢م، بلغ أن أكثر من ٩٤,٩٪ من المؤسسات، وأكثر من ٧٩٪ من الأسر التركية وبين الأفراد، وأن أكثر من ٩٠,٧٪ من الأسر لديها إمكانية الوصول على الإنترنت، مما يجعلها المرتبة الأولى بين الدول من حيث الاتصال بالإنترنت؛ بالإضافة إلى البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات الناضجة (Turkish Statistical Institute, 2024).

وكانت هناك حاجة لسياسات التكنولوجيا مع مرور الوقت للتكيف مع التغيرات في السوق والبيئة التكنولوجية، ومنذ أواخر التسعينيات من القرن العشرين، قام المجلس الأعلى للتعليم بإصدار مبادئ استرشادية في إطار هيكله كليات التربية بافتتاح قسم تعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم تقريبًا في جميع كليات التربية في تركيا، وكان الغرض الرئيس منه في بداية الأمر هو تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس من خلال تقديم دورات لخريجي كليات التربية أو القائمين على العمل التكنولوجي في العملية التعليمية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والمدارس الخاصة، أو المهنيين في المؤسسات ذات الصلة، وبحلول عام ٢٠٠٠م، أطلق مجلس التعليم العالي العديد من المشروعات التكنولوجية بكليات التربية، مثال ذلك: في عام ٢٠١٠م، قد عرضت تركيا مشروع تعزيز الفرص وتحسين التكنولوجيا Movement to Enhance Opportunities and Improve Technology Project (FATIH) بهدف توسيع وتعزيز استخدام

التكنولوجيا في التدريس والتعلم، وتطور ذلك المشروع إلي برنامج طويل الأجل يسعى إلى تعزيز المهارات الرقمية وتحسين الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبحلول عام ٢٠١٩م، تم تركيب ما يقارب من ٤٥٠,٠٠٠ سبورة بيضاء في الفصول الدراسية، وتم توزيع أكثر من ١,٤ مليون جهاز تابلت لطلاب المرحلة الثانوية والمعلمين، والتحق حوالي مليون معلم بالتنمية المهنية عبر الانترنت أو بالموقع (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, p.497).

كذلك أنشأت شبكة المعلومات التربوية Education Information Network (EBA)، وتعتبر المنصة الرسمية الوطنية للتعليم الرقمي، التي تقدم خدمات نقل المعرفة بين كليات التربية والمنظمات والأفراد؛ للتأكيد على زيادة أهمية التكنولوجيا التعليمية في المجتمع، وتوفير شبكات البحث وثيقة وتعاون مكثف مع كليات التربية في الداخل والخارج، وتوفير فرص متنوعة لأعضاء هيئة التدريس (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, p.490).

وأطلقت الحكومة التركية مشروع الفاتح الذي سيتم من خلاله الانتقال بالتعليم المدرسي إلى العالم الرقمي؛ حيث توزع الحكومة الحاسوب اللوحي iPad على ١,٠٠٠,٠٠٠ معلم مجاًاً، وقامت بتركيب السبورات الذكية، ومن المتوقع أن يشمل التوزيع جميع الولايات التي تبلغ ٨١ ولاية خلال السنوات الأربعة القادمة؛ لينقل أردوغان بذلك تركيا إلى عالم التقنية والحدثة، ويعد مشروع الفاتح أكبر مشروع استثماري في مجال التربية والتعليم في تاريخ الجمهورية التركية؛ حيث تقدر كلفته بسبعة مليارات دولار، تم إحالته إلى الشركات (أمل، ونورة، ٢٠٢٠، ٩٥-١٣٨).

كذلك، تنظم كليات التربية بالجامعات البارزة في تركيا، مثل: جامعة الشرق الأوسط التقنية معسكرات صيفية وشتوية قصيرة المدى للطلاب من جميع الأعمار في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ومن أهم هذه المعسكرات أكاديمية العلوم الصيفية Summer Science Academy، وفيه يلتقى الطلاب والباحثون بالمختصين، ويختبرون تطبيقات الروبوتات Robotics والذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence (AI) (Science Academy, 2020)، كما أنشأت نوادي العلوم،

باعتبارها وسيلة للوصول لتنمية التفكير العلمي والتساؤل والتفكير النقدي (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, p.497).

هذا بالإضافة إلى وجود اهتمام تركي بتشكيل المستقبل باستخدام التكنولوجيا، ويوضح تلك الخطة التي أطلق عليها خطة الخمسية للتنمية 5 th Development Plan، والتي استهدفت بصفة أساسية ثلاث غايات رئيسية، حيث تشتمل على إنشاء دولة تتقن بدايات العلوم والتكنولوجيا التي تخدم المنافع الاقتصادية والاجتماعية، وأن تكسب الاحترام في جميع أنحاء العالم في تعزيز التكنولوجيا، وأن تصبح مجتمع معلومات معترف بها عالمياً، علاوة على ذلك، تحديد المجالات ذات الأولوية في التكنولوجيا الحيوية، والهندسة الوراثية، والبرمجيات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلوم وتكنولوجيا الفضاء، والتكنولوجيا النووية، وتقنيات استغلال البحار والحيوانات البحرية، وتقنيات الطاقة النظيفة (Aydin, Kaya, Atasoy & Diyarbakirli, 2022, p.503). وأشارت ورقة استراتيجية التعلم مدى الحياة Lifelong Learning Strategy Paper وهي تقع ضمن الخطط الثلاثة التنموية الرئيسة التي توجه التعليم في تركيا، إلى أن التعليم في تركيا في عصر المعلومات يتطلب أن يقوم على تعليم مهارات التفكير الناقد، ويتم تعليم الطالب التركي المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في وقت واحد من خلال ما يعرف بالأسلوب التكاملي في تعليم التفكير (MONE, 2014, p. 5).

واكتسب تعليم الترميز والروبوتات اهتماماً كبيراً في تركيا كجزء من التطورات في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM Fields (Turan & Aydo, 2020, pp. 1-11)، وفي عام ٢٠١٢م أدرجت المجلس الأعلى للتعليم في الخطط الدراسية لكليات التربية مقرر بعنوان "تكنولوجيا المعلومات والبرمجيات"، واستخدام سكراتش Scratch، وتحتل تركيا المرتبة الثانية بعد أمريكا في عدد مستخدمي سكراتش (Demir & Sefero ~glu, 2019, pp. 393-395).

وأدرجت التقنيات الناشئة في التعليم الملائمة للثورة الصناعية الرابعة 4,0، واستخدام الواقع المعزز (AR) Augmented Reality وتطبيقاته Space Craft 3D and Anatomy 4D الأكثر تطبيقات المحمول تنزيلاً، وفيها يتم دمج انترنت الأشياء المادية والافتراضية في مساحة مختلطة، ومع ذلك في دراسة استقصائية أجريت عام ٢٠١٩م،

أشارت إلى أن ٢٥٪ من المعلمين تستخدم الواقع المعزز في فصولهم الدراسية (MONE., 2017, p. 9).

كذلك يتضح تأثير العامل التكنولوجي الذي تتمتع به تركيا والمتمثل في التوظيف الكثيف للتقنيات الحديثة في كليات التربية، بدءاً من إتاحة البرامج الدراسية للكليات عبر الشبكة الدولية للمعلومات، وبناء شبكة من منصات البحث التي تتيح للطلاب التعلم والبحث في أي وقت ومن أي مكان وعن أي موضوع، وتوفير خدمة الدعم التقني على مدار الساعة لكل منسوبي الجامعة، كما تمثل الاهتمام بمجال العلوم والرياضيات التي تمثل أساس التقدم والريادة في عالمنا المعاصر، فقد انعكس على تصميم تخصص تعليم العلوم والرياضيات.

ومن هنا يتضح مدى الترابط بين القوى والعوامل الثقافية المختلفة، وضعف إمكانية الفصل بينها، والتي أثرت على بعضها البعض لتشكل خصوصية هيكله كلية التربية جامعة الشرق الأوسط في تركيا.

تناول هذا القسم بالوصف والتحليل هيكله كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية، وعليه ينتقل البحث في القسم التالي إلى الدراسة الوصفية التحليلية لواقع هيكله جامعة إيشي اليابانية.

القسم الخامس

واقع هيكله جامعة إيشي اليابانية (دراسة وصفية تحليلية)

يتم وصف وتحليل هيكله جامعة إيشي اليابانية من خلال عرض نشأة وتطور جامعة إيشي اليابانية، وعرض واقع هيكله جامعة إيشي اليابانية، ثم أهداف هيكله جامعة إيشي اليابانية، وهيكله التنظيم الأكاديمي للجامعة، وهيكله البرامج الدراسية للجامعة، ثم عرض القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في الجامعة، وفيما يلي توضيح لهذه العناصر الفرعية: أولاً- نشأة وتطور جامعة إيشي اليابانية:

تعتبر جامعة إيشي للتربية من الجامعات الرائدة عالمياً، بدأت الجامعة كمدرسة لتربية المعلمين Aichi Prefectural Training School عام ١٨٧٣م، ثم بعد ذلك تحولت إلى مدارس النورمال للمعلمين، وتعتبر الجامعة نتاج دمج مجموعة مدارس وكليات، وهي:

مدارس النورمال الأولى Aichi First Normal College ومدارس النورمال الثانية Aichi Second Normal College وكلية التعليم المهني Aichi Normal College of Vocational Education، والتي اندمجت معًا تحت مسمى جامعة جاكويجي إيشي Aichi Gakuhei University، وفي عام ١٩٤٩م صارت إحدى الجامعات القومية الجديدة؛ وقد تم تبني مسمى جامعة إيشي اليابانية ١٩٦٦م، وتبلغ مساحة الجامعة أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ م^٢، وتقع في مدينة كاريبا Kariya في محافظة إيشي (Aichi University of Education (AUE.), 2010).

وتُعد جامعة إيشي للتربية جامعة قومية إقليمية على مستوى المرحلة الجامعية الأولى وعلى مستوى الدراسات العليا، وتُعد واحدة من إحدى عشر جامعة من الجامعات التربوية اليابانية، وتتوسع البرامج الدراسية التي تقدمها، وتُعد أقدم وأكبر الجامعات القومية المتخصصة، وتجسد هذه الجامعة مبادئ التفوق والتنوع، وتعمل كممتدى عالمي للأنشطة التعليمية والبحثية، وتضم الجامعة ما يقرب من ١٠,٠٠٠,٢٧٣ طالبًا، منها: أكثر من ٩,٠٠٠,٧٦٣ طالبًا بالمرحلة الجامعية الأولى، ٥١٠ طالبًا بالدراسات العليا، و٢٠٦ عضوًا هيئة التدريس، ويوجد للجامعة فرعان رئيسيان في ناجوي وأوكازاكي (AUE., 2010). وفي أبريل ٢٠٠٤م، وبعد صدور قانون مؤسسة الجامعات القومية، ضمت الجامعة إلى الجامعات القومية كجامعة قومية شاملة للتربية، وتميزت هيكله جامعة إيشي اليابانية بعدم تقليديتها؛ حيث اختلفت عن كثير من هيكله كليات التربية في الوقت نفسه، وخاصة أنها جامعة شاملة للتربية.

وتضم الجامعة الوحدات الأكاديمية الرئيسية، وهي: كلية التربية، مدرسة الدراسات العليا في التربية، مدرسة الدراسات العليا للممارس التربوي، الدعم التربوي الخاص، مكتبة الجامعة، منظمة الإبداع والتنمية التربوية، مركز صحة الحرم الجامعي والبيئة، مركز معالجة المعلومات، مكتب الإدارة، وقسم المدارس الملحقه (AUE., 2022, pp. 2-5). وتتمثل رسالة الجامعة في دورها كمركز للتعليم مع الالتزام بالجودة والتميز في التعليم والبحث العلمي، وتربية وتعليم يتصف بالاستقلالية والحرية والعمق في مجالات تعليم الآداب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، والعناية بتروسيخ القدرة على الحكم الموضوعي والعناية بالشخصية الإنسانية (AUE., 2023b, pp.1-2). وتُعلن الجامعة

أن مهمتها ورسالتها العالمية تكمن في تحقيق التعليم الشامل، والبحث العلمي التطويري، والإسهام في السلام الدولي، ورفاهية البشرية، وتقديم العلوم والفنون والثقافة. وتعد جامعة إيشي اليابانية جامعة تربوية شاملة، ذات توجه ميداني تطبيقي، وتركز على التدريب العملي، وتطوير المهارات والخبرات بشكل كبير، كذلك تُعد جامعة مهنية، لديها القدرة على الاستجابة للقضايا الحديثة التي تواجه التعليم، وتتمثل مهمتها في تنمية المهنين ذوي المهارات النظرية والعملية والإنسانية، وتثقيف المهنين التربويين الساعين عن الحقيقة وفهم الإنسان، وثناء الشخصيات التي يمكن أن تفتح مستقبل للأطفال (AUE., 2022, pp. 5-6).

وأعدت الجامعة خطة على المدى المتوسط والطويل بعنوان: الإبداع المشترك المستقبلية Future Co-Creation Plan عام ٢٠٢١م، ويتمثل شعارها في "حرم جامعي يمكن سماع أصوات الأطفال فيه" A Campus where the Voices of Children can be heard، وشعار آخر "جامعة يمكن للمجتمع المحلي الاعتماد عليها" A University that the Local Community Can Rely on، ويُعني الشعار الأول أن الجامعة تقيم أنشطة ورحلات ميدانية وبرامج متخصصة للأطفال بشكل يومي، ففي عام ٢٠٢٢م أقامت الجامعة بالمشاركة مع المجتمع المحلي والطلاب وأعضاء هيئة التدريس أكثر من ٣٠ فعالية بحضور أكثر من ٣٠٠٠ طفلاً، كما يُعني شعار "جامعة يمكن للمجتمع الاعتماد عليها" مشاركة الجامعة والمجتمع معاً في المشكلات وحلها، لذا أبرمت الجامعة اتفاقيات التعاون المتبادل للمشاركة في إنتاج معلمين أو مهنين تربويين يدعمون التدريس، وتحسين تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير قيادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودعم الأطفال والطلاب الأجانب (AUE., 2022, pp. 5-6).

وتُعد جامعة إيشي اليابانية بمثابة هيكله لكليات التربية؛ حيث أنها جامعة شاملة تضم معاهد ومدارس داخلها، للارتقاء بإعداد المعلم المهني، من خلال البرامج الدراسية التي تقدمها، ومن خلال إشراف الجامعة على مؤسسات إعداد المعلم ومتابعة أدائها وتقييمها واعتمادها، على النحو الذي سنوضحه تفصيلاً فيما يأتي:

ثانيًا - واقع هيكله جامعة إيشي اليابانية:

يتناول هذا المحور واقع هيكله جامعة إيشي اليابانية، من خلال المحاور الفرعية التالية: أهداف هيكله الجامعة، وهيكله التنظيم الأكاديمي، وهيكله البرامج الدراسية، والتي يمكن تناولها بالتفصيل على النحو التالي:

١ - أهداف هيكله الجامعة:

يكمّن الهدف الأساسي لجامعة إيشي للتربية في إعداد المعلمين الموهوبين والمهنيين التربويين ذوي الخبرات المتنوعة، للاستجابة للتحديات التربوية، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية على النحو الآتي: (AUE., 2023b, 1-2).

- العمل على إعداد الطلاب للإسهام في السلام والرخاء العالمي.
 - تقدير الفنون التربوية والعلوم التربوية في برامج الدرجة الجامعية الأولى، من خلال تقديم برامج متنوعة تهدف إلى إعداد معلمين ذوي جودة أكفاء، قادرين على تعليم التلاميذ من أجل تنمية مستقبل يتسم بالسلام.
 - تقديم تدريب علمي راقٍ، مبني على ما سبق للجامعة تقديمه في المرحلة الجامعية الأولى من خلال برامج الدراسات العليا؛ بهدف رفع كفاءات المتخصصين في التعليم المدرسي وإدارته.
 - تنويع مجالات الدراسات العليا في الأصول النظرية للتربية، وعلومها، والتطبيقات والممارسات الميدانية التعليمية؛ لتطوير وتنمية الخبرات النظرية والعملية للمهنيين التربويين.
 - الإسهام في تقدم العلوم والثقافة، من خلال البحوث العلمية المتميزة، ونتائجها الإبداعية في مجالات العلوم التربوية، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتكنولوجيا والعلوم التربوية التطبيقية، كالتربية الصحية والبدنية، والتربية الموسيقية، والاقتصاد المنزلي.
- ويتضح مما سبق، أن الجامعة وضعت أهداف محددة ودقيقة من ناحية، وتكاملها وشمولها من ناحية أخرى، بحيث تُركز على التعليم النظامي والتنمية المهنية، وتنمية العملية التعليمية، والبحث العلمي، وتلبية احتياجات المجتمع في إطار الجودة الشاملة.

٢- هيكلية التنظيم الأكاديمي بالجامعة:

تسير الدراسة في جامعة إيشي اليابانية على نظام الجامعات التربوية المتخصصة التي تضم الأقسام المنفصلة أو المستقلة، والتي تعمل ككيانات قائمة بذاتها، ولها أقسامها الخاصة التي تتحمل مهام الدراسة والبحث، ولكل قسم من هذه الأقسام الجامعة المحتوى البشري والإمكانات المادية اللازمة.

وتُعد الجامعة التربوية المتخصصة بمثابة هيكلية للتنظيم الأكاديمي لكلية التربية، حيث تضم جميع كليات التربية تحت مظلتها، وتضم الجامعة أربعة معاهد علمية، و(٢٠) قسمًا علميًا، ويتم إحداث التكامل والربط بين أقسام وإدارات الجامعة بصورة عضوية تخدم العملية التعليمية، وتقوى دعائم المجتمع المهني بداخلها، حيث أن الوحدة التنظيمية للجامعة هي إدارة البرنامج الدراسي وليس القسم العلمي، وتتضح على النحو الآتي: (AUE., 2022, pp.1-4)

١/٢: معهد العلوم التربوية:

يضم معهد العلوم التربوية Educational Sciences ثمانية أقسام تربوية، وهي ليست بالأقسام العلمية المعروفة، وإنما تشمل عدد من أعضاء هيئة التدريس، ولكل عضو له مجالات واهتماماته التدريسية والبحثية، فهي أقسام على المستوى البحثي، وهي ما يلي:

١/١/٢: قسم الدراسات البيئية المعيشية Living Environment Studies،

ويضم أعضاء هيئة التدريس في المجالات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: الدراسات البيئية، والدراسة المتكاملة.

٢/١/٢: قسم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة Special Needs Education،

يضم أعضاء هيئة التدريس في المجالات والتخصصات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: تعليم الاحتياجات الخاصة، تعليم الصم، تعليم اللغة، لغة الإشارة، تقييم النمو، علم النفس الإكلينيكي، والتعليم الخاص.

٣/١/٢: قسم تعليم الطفولة المبكرة Early Childhood Education.

٤/١/٢: قسم علوم الصحة المدرسية School Health Sciences، ويضم

أعضاء هيئة التدريس في المجالات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: علم

الأحياء الدقيقة، الحساسية، الصحة المدرسية، التربية الصحية، الأوبئة، الصحة العامة، الأدوية الوقائية، الطب الوقائي، التواصل العلمي، البكتيريا، والجراثيم المعوية.

٥/١/٢: قسم التربية المدرسية **School Education**، ويضم أعضاء هيئة

التدريس في المجالات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: علم النفس المدرسي، علم النفس التربوي، التعليم الوظيفي، الدراسات السياسية التربوية، التعليم المهني، التعليم الفني/التقني، التعليم في الثانوية العليا، الانتقال من المدرسة للعمل، الأنظمة التربوية، أصول التدريس، المناهج، منهجية التدريس، فلسفة التربية، نظرية التنشئة، السرديات، نظرية العمل التواصلي، التربية، وتعليم المواطنة.

٦/١/٢: قسم علم النفس **Department of Psychology**، ويضم أعضاء

هيئة التدريس في المجالات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النمو، علم النفس الإكلينيكي، علم النفس الاجتماعي، علم النفس المعرفي، وعلم النفس السريري.

٧/١/٢: قسم الخدمة المجتمعية **Department of Social Work**، ويضم

أعضاء هيئة التدريس في المجالات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: الخدمة المجتمعية، ممارسة الخدمة المجتمعية، والاتصال.

٨/١/٢: قسم الإدارة التربوية والحوكمة **Department of Educational Administration and Governance**، ويضم أعضاء هيئة التدريس في

المجالات والاهتمامات التدريسية والبحثية التالية: دراسات في التعليم، تعليم الكبار والمجتمع، دعم وتدريب الممارسين للأطفال والشباب، المجتمع الألماني المعاصر، الجغرافيا الحضرية، والألمانية كلغة أجنبية.

٢/٢: معهد الإنسانيات والعلوم الاجتماعية:

يضم معهد الإنسانيات والعلوم الاجتماعية **Humanities and Social Sciences** أربعة أقسام علمية، وهي: قسم تعليم اليابانية، قسم تدريس اليابانية كلغة أجنبية، قسم الدراسات الاجتماعية، وقسم اللغات الأجنبية.

٣/٢: معهد العلوم الطبيعية:

يضم معهد العلوم الطبيعية Natural Sciences ثلاثة أقسام علمية، وهي: قسم تعليم الرياضيات، قسم علوم المعلومات، قسم تعليم العلوم.

٤/٢: معهد الفنون الإبداعية والعلوم:

ويضم معهد الفنون الإبداعية والعلوم Creative Arts and Sciences خمسة أقسام علمية، وهي: قسم تعليم الموسيقى، قسم تعليم الفنون الجميلة، قسم الصحة والتربية الرياضية، قسم تعليم التكنولوجيا، وقسم تعليم الاقتصاد المنزلي.

٥/٢: مدرسة الدراسات العليا في التربية:

وتقدم هذه المدرسة برنامج الماجستير وبرنامج الدكتوراه.

٦/٢: مدرسة الدراسات العليا للممارس التربوي:

وهذه المدرسة تختص بالتنمية المهنية المستمرة للممارسين التربويين، وتقدم المدرسة برنامج الدرجات المهنية للممارسين التربويين.

٧/٢: الدعم التربوي الخاص.**٨/٢: منظمة الإبداع والتنمية التربوية:**

وتتضمن هذه المنظمة خمسة مراكز، هي: مركز تطوير تربية المعلم والتعليم العالي، مركز الممارسة الكلينية في التربية، مركز التعاون والتعليم المرتكز إلى المدرسة، مركز التبادل الدولي، ومركز تطوير العلوم والتعليم التكنولوجي.

٩/٢: قسم المدارس الملحقة.

ومما سبق، يتضح أن التنظيم الأكاديمي لجامعة إيشي للتربية في إعداد المعلم يختلف عن التنظيم الأكاديمي لكليات التربية، حيث يجمع التنظيم بين أقسام أكاديمية تخصصية وأخرى تربوية وأخرى ابداعية، حيث تتفرع لقضايا التربية ومهنة التعليم، وجميعها موجودة داخل تنظيم الجامعة، وإن التنظيم الأكاديمي في الجامعة يعكس بشكل كبير اتجاه تمهين مهنة التعليم حيث تحكم توجه في تشكيله ينبع من هذا الاتجاه، كما يتضح إنشاء أقسام علمية جديدة، وتغيير مسميات الأقسام العلمية بحيث تعبر عن عمليات ومهام وآداءات يُعد الطالب المعلم لكي يؤديها في حياته المهنية.

٣- هيكله البرامج الدراسيه بالجامعة:

طورت جامعة إيشي اليابانية برامج كليات التربية عام ٢٠١٩م، وإعادة النظر في مكوناتها الأساسية والقيمة النسبية لكل مكون، وفقًا للاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم، وتمت مناقشة مكونات البرنامج وفق المراحل التعليمية المختلفة (طفولة-ابتدائي-إعدادي-ثانوي)، واختلاف بين البرامج في كل مرحلة وفق خصائص المعرفة والنمو التكنولوجي والبيولوجي لتلاميذ كل مرحلة، ووفق فلسفة ونموذج المعلم والخصائص التي تم تحديدها واتفق عليها.

وتتنوع البرامج الدراسية بالجامعة؛ حيث تطرح الجامعة برامج البكالوريوس لإعداد المعلمين للتدريس في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما تضطلع مدرسة الدراسات العليا في التربية بالجامعة بتقديم برنامج الدراسات العليا، كذلك تطرح الجامعة برامج دراسية مهنية أو برامج دراسية أكاديمية؛ للحصول على درجات علمية أو الحصول على شهادات تربوية.

وبناء على ذلك تقدم الجامعة من خلال معاهدها الأربعة أنواع متعددة من البرامج الرئيسة في تربية المعلم على النحو الآتي: (AUE., 2023, pp.2-20)

أ- البرامج الجامعية:

تقدم كلية التربية بجامعة إيشي للتربية برامج درجة البكالوريوس أو الليسانس في التربية، وتختلف برامج الإعداد باختلاف المراحل التعليمية، وفيما يلي توضيح لبرامج الإعداد وفق المراحل التعليمية المختلفة، ويتم تكوين المعلم مهنيًا من خلال برنامج مكون من ثمانية فصول دراسية، موزعة على أربع سنوات دراسية، بإجمالي ١٢٨ ساعة معتمدة، من خلال خمسة أنواع من المقررات، وتشمل المقررات التالية: (AUE., 2024a)

- مقررات أساسية عامة General Education Courses، ومدتها ٢١ ساعة معتمدة تعادل ٤٠٠ ساعة حضور، وتشمل المقررات التالية: مقررات الفنون الحرة، وتنتمل في: سمينارات السنة الأولى، مقررات التصميم المهني، مقررات الاستفسار عن المشكلات، الدراسات اللغوية والاتصالات، بما فيها مقدمة لتعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومقررات الفنون الحرة للممارسة التربوية.

- **مقررات متخصصة للبرنامج** Specialized Education Subjects، لتطوير مهنية المعلم وتعزيز الخبرة لديه، وتختلف إجمالي الساعات للمقررات المتخصصة باختلاف البرنامج، وتتراوح بين ٧٧-٩٥ ساعة معتمدة حسب برنامج الإعداد، وتشمل هذه المقررات: مقررات في التعليم، مقررات تربوية، ومقررات متخصصة في البرنامج.

- **مقررات وتدريبات عملية** Practical subjects، للتعلم المتبادل التي تربط التعلم الجامعي بالممارسة والأداءات التعليمية. ويدرس الطالب في السنتين الأوليتين مقررات أنشطة الخبرة المدرسية، وفي السنتين الأخيرتين للإعداد يدرس مقررات أنشطة ممارسة التدريس.

- **مقررات تنمية الممارسة التربوية** Educational Practice Development Subjects، وتتمثل في ممارسة التدريس المدرسي، وتنمية تعليم المقرر الابتدائي والثانوي، وتمارين ممارسة ومحاكاة التدريس.

- **مقررات بحثية** Graduation Research، وهي إعداد البحوث والمشروعات وإطروحات التخرج.

وتتنوع البرامج والتخصصات الدراسية بالجامعة؛ حيث تكون الأولوية للبرامج متعددة التخصصات التي تركز على تطوير المهارات المهنية، وهي برامج تمزج بين التعليم النظري والممارسات التطبيقية؛ لتطوير الممارسات ذات العلاقة بمهن التربية والتعليم، وذلك على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، بحيث تكون موجهة لإحدى المراحل الثلاث، وهي: الطفولة المبكرة والابتدائية والثانوية، وفي كل مرحلة تعليمية يتم إعداد معلمين تربويين كما يتم إعداد معلمين متخصصين، ويمكن إجمالها على النحو الآتي: (AUE., 2024c)

١ - برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة:

يهدف برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة Early Childhood Education Course إلى إعداد معلم رياض الأطفال والمهنيين التربويين في مجال رعاية الأطفال، بحيث تكون لديهم الخبرات والمهارات العملية لدعم النمو والتطور الصحي للطفل، واكتساب المسؤولية والوعي كمربي يعمل مع الأطفال (AUE., 2024d).

٢- برنامج تربية معلم التعليم الابتدائي:

يضم برنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي Primary Education Teacher Training Course عدد من التخصصات التربوية، وهي: (AUE., 2024d)

- العلوم التربوية المدرسية.
- برنامج الدراسات التربوية.
- برنامج التعليم المهني.
- برنامج علم النفس التربوي.
- الدراسات التربوية المعيشية والدراسات المتكاملة.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الداعمة.
- دراسة اللغة اليابانية الداعمة.

كذلك يضم برنامج تربية معلم التعليم الابتدائي عددًا من التخصصات التخصصية، وهي: تعليم اليابانية، تعليم الدراسات الاجتماعية، تعليم الرياضيات، تعليم العلوم، تعليم الموسيقى، تعليم التربية الفنية، تعليم الفنون الجميلة، تعليم التربية البدنية والصحية، تعليم التربية التكنولوجية والتصنيع، تعليم الاقتصاد المنزلي، وتعليم اللغة الانجليزية (AUE., 2024d).

٣- برنامج تربية معلم التعليم الثانوي:

يضم برنامج إعداد معلم التعليم الثانوي Major In High School Education في التخصصات الآتية: تعليم اللغة اليابانية والخط، تعليم الجغرافيا والتاريخ والتربية المدنية، تعليم الرياضيات، تعليم العلوم، وتعليم اللغة الإنجليزية. كذلك يضم برنامج العلوم التربوية المدرسية School Educational Science Course، الذي يضم ثلاثة برامج فرعية، وهي: برنامج الدراسات التربوية، برنامج التعليم المهني، وبرنامج علم النفس التربوي (AUE., 2024d).

٤- برنامج تربية المعلم لذوي الاحتياجات الخاصة:

يهدف برنامج تربية المعلم لذوي الاحتياجات الخاصة Major In Special Needs Education إلى فهم الاحتياجات التعليمية لأطفال ذوي الإعاقات المختلفة: تعليم الإعاقة الفكرية والجسدية وتعليم ضعاف السمع والمعاين بصريًا، وتعرف أساليب وطرق

التوجيه في الحياة، والتعلم، والأنشطة المستقلة، وإدارة الفصل مبنية على فهم الأطفال، والتوجيه التعليمي المبني على بحوث المواد الدراسية (AUE., 2024d).

٥- برنامج التربية الصحية المدرسية والتمريض:

يهدف برنامج التربية الصحية المدرسية والتمريض Major In School Health Education إلى توفير التنقيف الصحي، الإدارة الصحية، الصحة المدرسية، الرعاية التمريضية، الطب الوقائي، والاسعافات الأولية (AUE., 2024d).

٦- برنامج تربية متخصصي الدعم التربوي:

وتم تصميم برامج تربوية متخصصة الدعم التربوي Educational Support Professional Training Course؛ لتأهيل الراغبين في التعليم المدرسي كمعلمين أو مهنيين في المستقبل، والمهتمين بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع والمشاركة في الأنشطة المحلية، والمبدعين وذوي الفضول (AUE., 2024d). ويهدف إلى إعداد المعلمين والمهنيين والمتخصصين، من خلال إكسابهم المعرفة المهنية، والمهارات والخبرات حول عمليات التدريس والتعليم في مجالات رئيسية، وهي: علم النفس والرعاية الاجتماعية والإدارة التربوية، ودعم الأنشطة التعليمية والأطفال، وتوضح هذه البرامج على النحو الآتي: (AUE., 2024e)

- علم النفس الكلينيكي School Counselors, Psychology Course، ويهدف إلى تأهيل إخصائي نفسي معتمد، إخصائي نفسي إكلينيكي، إخصائي دعم مدرسي، ومرشد مدرسي في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، أو محقق نفسي بالمحاكم الأسرية.

- الخدمة الاجتماعية Social Worker Course، ويهدف لتأهيل وإعداد إخصائيين اجتماعيين.

- الإدارة والحوكمة التربوية Educational Administration and Governance Course، لتأهيل إخصائيين في الإدارة التعليمية والحوكمة بفروعها المختلفة.

٧- برامج التخصصات البينية:

تقدم جامعة إيشي للتربية برامج متعددة التخصصات، Cross-Disciplinary/Inquiry-Based Course، أو ما يسمى ببرنامج الإعداد المتكامل

لتربية المعلمين Year Integrated Teacher Training Course بحيث يعد أكاديميا ومهنيًا ضمن برامج الجامعة، وهي مرتكزة على الاستقصاء؛ لإعداد المعلم مدته ست سنوات دراسية على مستويين، هما: المستوى الأول: البكالوريوس؛ حيث يدرس الطالب في كلية التربية بالجامعة أربع سنوات دراسية، يحصل بعدها على درجة البكالوريوس في التربية، أما المستوى الثاني: مدرسة الدراسات العليا في التربية: حيث يكمل الخريج دراسته في المدرسة في تخصص معين لمدة سنتين دراسيتين للحصول على الماجستير في التربية، وتؤهّل هذه البرامج الخريج للعمل كمعلم في المدارس بمجال تخصصه. وتتنوع البرامج البينية بالجامعة على النحو الآتي: (AUE., 2024d)

- برنامج إعداد معلم العلوم والفنون الحرة المعاصرة.

- برنامج في التعليم من أجل التفاهم الدولي.

- برنامج في التعلم مدى الحياة

- برنامج في التربية لعلوم المعلومات

- برنامج في التربية للدراسات البيئية.

- برنامج في الفنون والعلوم المتكاملة.

- برنامج إعداد معلم الدراسات عبر الثقافية والاجتماعية.

- برنامج إعداد معلم تعليم اليابانية كلغة ثانية.

٨- برنامج الفنون والعلوم المعاصرة:

يهدف برنامج الفنون والعلوم المعاصرة Contemporary Arts and Sciences Course إلى إعداد الأفراد المهتمين بالتربية، ولديهم التطلع إلى العمل كمهنيين في مجموعة المهن المختلفة، أو الالتحاق بالتدريس بالمدارس الاعدادية أو الثانوية، ويضم البرنامج ثمانية تخصصات رئيسية، وهي: الثقافة الدولية، تعليم اللغة اليابانية، علم النفس الرفاهية الكلينيكية، الفن والثقافة، علم المعلومات، العلوم الطبيعية، علوم الفضاء، وعلوم الحياة (AUE., 2024f).

ب- برامج الدراسات العليا في التربية:

تطمح مدرسة الدراسات العليا في التربية بجامعة إيشي بأن تكون مفتوحة للأفراد المهتمة بالتربية من حول العالم، وتتراوح مدة برامج الدراسات العليا في التربية بين سنة

وثلاث سنوات دراسية، وتتميز بوجود خطة غنية متنوعة بالبرامج الدراسية للدراسات العليا سواء كانت دبلومات أو درجات مهنية أو تدريب بشهادات معتمدة، لمساعدة المعلمين والمهنيين على تحويل المسار أثناء الخدمة من متخصص إلى تخصص أخرى أو من مرحلة معينة إلى مرحلة معينة أخرى، وتتضح هذه البرامج على النحو الآتي:

٩- برنامج الدرجات المهنية للممارسين التربويين المتقدم:

تقدم مدرسة الدراسات العليا للممارس التربوي برامج الدرجات المهنية في التربية، أو برنامج الماجستير في التدريس المهني (Master of Teaching (Professional)، وتم تصميمه للمعلمين أثناء الخدمة ذوي المهارات العملية والتطبيقية، ولديهم المعارف الأساسية في تدريس المواد الدراسية، وإدارة الفصول الدراسية، وتحديد المشكلات واستنباط طرق حلها، كما تم تصميمه للقيادات الوسطى في الإدارة. ويشترط لقياد الدارس في البرنامج وتسجيله الحصول على شهادة البكالوريوس، وكتابة التقرير البحث العلمي الخاص، وتستغرق مدة البرنامج عامين دراسيين، بإجمالي ٤٦ ساعة معتمدة (AUE., 2024g).

ويستهدف البرنامج الموضوعات في خمسة مجالات مختلفة، وهي: المجالات المتعلقة بتنظيم وتنفيذ البرامج التعليمية، المجالات المتعلقة بأساليب التدريس العملي للمقررات الدراسية، مجالات الإرشاد الطلابي والإرشاد التربوي، المجالات المتعلقة بالإدارة الصفية والمدرسية، وأخيراً، المجالات المتعلقة بالتعليم المدرسي ومكانة المعلم. وبناء على هذا يركز هذا البرنامج على دراسة المقررات الدراسية الآتية: (أ) مقررات أساسية Common subjects في المجالات الخمسة للقضايا التربوية المعاصرة بإجمالي ١٨ ساعة معتمدة (ب) مقررات في مجال تطوير البرامج التجريبية Area of Experiential Program Development بإجمالي ساعتين معتمدة (ج) مقررات دراسية متخصصة على مستوى البرنامج Course-wide specialized subjects التي تسمح للطلاب بتعلم المحتوى في كل برنامج في المجالات الخمسة بإجمالي ١٠ ساعة معتمدة (د) مقررات متخصصة بإجمالي ساعتين معتمدة (هـ) مقررات عملية بإجمالي ١٠ ساعة معتمدة (هـ) مقررات بحث عملي Practical Research Report بإجمالي ٤ ساعة معتمدة (AUE., 2024g).

تضع مدرسة الدراسات العليا للممارس التربوي التدريب العملي في مركز المناهج الدراسية، مما يسمح للطلاب بالتفكير في ممارساتهم التربوية بناء على النظرية، ولقد اعتمدت الطريقة التعليمية الأساسية وهي التطوير المستمر المتبادل بين النظرية والتطبيق، وفي هذا البرنامج يتم تكوين الممارس مهنيًا من خلال ثلاثة أنواع من المقررات التالية: (AUE., 2024g)

- مقررات أساسية لتعلم المجالات الخمسة لمهنة التدريس.
- مقررات متخصصة لزيادة الممارسة في كل برنامج.
- مقررات عملية لدمج النظرية والتطبيق.

ويتاح للدراسين فرصة الالتحاق ببرنامج ماجستير التدريس المهني عن طريق مسارين مختلفين، ويختلف متطلبات الالتحاق بكل مسار، وفقًا للمؤهل الأكاديمي السابق، فمثلاً يمكن لل حاصلين على درجة البكالوريوس أو الليسانس الالتحاق بمسار ممارسة أساسيات التدريس، ويُمكن للمعلم أثناء الخدمة الالتحاق بمسار ممارسة التدريس التطبيقي، ويمكن لل حاصل على ممارسة أساسيات التدريس الالتحاق بمسار ممارسة التدريس التطبيقي، ولكن ليس العكس صحيح، وتوجد حرية ومرونة الانتقال بين المسارين، وفقًا لضوابط محددة ومعلنة، ويمكن توضيح المسارين على النحو التالي: (AUE., 2024g)

(١) المسار الأول: ممارسة أساسيات التدريس Basic Field of Teaching

Practice للراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحاصلين على البكالوريوس الجامعي، أو من العاملين الحاليين في إحدى المؤسسات. ومن ثم، يهدف هذا المسار إلى تطوير إعداد المعلمين الذين يمكنهم تطبيق وممارسة ما تعلموه في المرحلة الجامعية الأولى في البيئات المدرسية المتنوعة.

ويدرس الطالب في هذا المسار إجمالي ٤٧ ساعة معتمدة، منها: عشرة مقررات إجبارية بإجمالي ٢٠ ساعة معتمدة، وثمانية مقررات متخصصة بإجمالي ١٦ ساعة معتمدة، ووحدة واحدة من التدريب المدرسي، ووحدة من التدريب الميداني في جهات ومؤسسات مختلفة، وعشرة ساعات إجبارية معتمدة من التدريب العملي، ويتم تنظيم المقررات الدراسية داخل المجالات الخمسة الرئيسية.

(٢) المسار الثاني: ممارسة التدريس التطبيقي Practical application of

teaching للمعلمين أثناء الخدمة. ومن ثم، يهدف إلى تطوير المهارات والقدرات العملية للمعلمين بناء على الصفات والقدرات العملية التي اكتسبها من خلال خبراتهم التعليمية الفردية، ومواصلة تعزيز خبراتهم وتطوير الصفات والقدرات ليصبحوا مروجين للتغيير في المدارس وعلى مستوى القيادات الوسطى.

ويدرس الطالب في هذا المسار إجمالي ٤٧ ساعة معتمدة، عشرة مقررات إجبارية بإجمالي ٢٠ ساعة معتمدة، وتسعة مقررات متخصصة بإجمالي ١٦ ساعة معتمدة، وعشر وحدات من التدريب المدرسي، ووحدة من التدريب الميداني في جهات ومؤسسات متنوعة، وعشر ساعات إجبارية معتمدة من التدريب العملي. ويتم تنظيم المقررات الدراسية داخل المجالات الخمسة الرئيسية (AUE., 2024g).

ويتكون المسار من نموذجين، هما: نموذج إنشاء الفصول الدراسية Classroom Creation Course Model، والذي يهدف إلى تحسين مستوى القيادة المدرسية للمعلمين وإظهارها في مجالات ثلاثة، وهي: إدارة الفصول الدراسية، وتوجيه الطلاب والتعليم المهني، والقدرة على تخطيط وإدارة برامج متنوعة بمدرستهم، والآخر، هو نموذج مقرر إنشاء المدرسة School Creation Course Model، ويهدف إلى تدريب الموجهين وذوي الوظائف الإشرافية والقيادية بالمدرسة الذين يعملون كموجهين في المواقع القيادية، مثل: المدير الأكاديمي في المدارس، ليصبحوا قادة حقيقيين متوسطين يمكنهم لعب دور الوسط من أعلى إلى أسفل، وهذا النمط يقال عنه أنه يتناسب مع إدارة المدرسة اليابانية (AUE., 2024g).

وتتمثل التخصصات الخمسة لماجستير التدريس المهني بالجامعة في: الإدارة المدرسية، تعليم المادة الدراسية، دعم تنمية الطفل، حل القضايا التربوية المحلية والعالمية، والحوكمة التربوية الوظيفية، وفيما يأتي عرض سريع لكل تخصص من التخصصات الخمسة: (AUE., 2024g)

١/٩: برنامج الإدارة المدرسة:

يهدف برنامج الإدارة المدرسية School Management Course إلى تطوير إعداد القيادات الإدارية الوسطى التي لها دور فعال في الصفوف الدراسية والمدارس،

للتمكن من اتخاذ القرارات الإدارية المستنيرة بالأدلة التي تدعم نجاح الطلاب، والمؤسسة، والمجتمع، ورفاهيتهم، ويركز البرنامج على الموضوعات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والإدارة الإنسانية والمالية والتنظيمية، وإدارة الأزمات، والتعامل مع وسائل الإعلام، وتقييم المدارس والموظفين، والتعاون المجتمعي. ويضم هذا البرنامج دراسة التخصصات على النحو الآتي: تطوير القيادات الوسطى للمتفوقين على مستوى الصف الدراسي أو على مستوى الإدارة المدرسية، أو على مستوى إدارة المناهج الدراسية (AUE., 2024h).

٢/٩: برنامج تعليم المادة الدراسية:

يهدف برنامج تعليم المادة الدراسية Subject-Specific Instruction Focused Course إلى تنمية معارف المعلمين وقدراتهم ومهاراتهم العملية في تطوير المواد والدروس التعليمية التي تحقق الاستفادة القصوى للمادة الدراسية، وذلك عن طريق محاضرات في طرق التدريس، ونظرية المناهج، ونظرية المواد التعليمية، ومحتوى المادة، والتدريب العملي على أساس مرحلة نمو الدارس وخصائص المادة الدراسية، وينقسم البرنامج إلى مستويين، وهما: المستوى الأساسي؛ ويتعلق بتطوير المهارات العملية للمرحلة الابتدائية والإعدادية، والمستوى الثانوي؛ ويتعلق بتطوير المهارات العملية للمرحلة الثانوية، ويركز البرنامج على التخصصات التالية: اللغة والعلوم الاجتماعية، العلوم والرياضيات العلوم الطبيعية، الفنون والعلوم الإبداعية، والتوجيه التعليمي في المدارس الابتدائية (AUE., 2024h).

٣/٩: برنامج دعم تنمية الطفل:

يهدف برنامج دعم تنمية الطفل Child Development Support Course إلى تنمية مهارات الدارس في حل المشكلات المناسبة لمراحل نمو الأطفال، ومن ثم يركز البرنامج على دراسة المقررات المتخصصة المشتركة، والتي تتضمن دراسات الحالة والعمل الميداني، ويركز البرنامج على دراسة المقررات الدراسية الآتية: القيادة المتقدمة، إدارة الفصول الدراسية المتقدمة لتعليم ودعم مختلف القضايا التعليمية بشكل شامل في مجالات التعلم وعلم النفس الاجتماعي والمهنية والصحة للأطفال، تعلم مهارات القيادة العملية للتعاون مع الخبراء داخل المدرسة وخارجها تحت مفهوم المدرسة كفريق، ويركز البرنامج على دراسة التخصصات التالية: توجيه الطالب والإرشاد التربوي، ممارسة تعليم

الطفولة المبكرة، ممارسة تعليم التمريض المدرسي، وممارسة تعليم الاحتياجات الخاصة (AUE., 2024h).

٤/٩: برنامج حل القضايا التربوية المحلية والإقليمية:

يهدف برنامج حل القضايا التربوية المحلية والإقليمية Regional and Educational Problem Solving Course إلى تطوير الموارد البشرية المؤهلة التي يمكن أن تقدم حلول للقضايا التربوية الحديثة بالتعاون مع الجهات والمؤسسات التربوية ذات الصلة، ويركز البرنامج على تخصصين رئيسيين، وهما: تخصص دعم الطلاب الأجانب Foreign Student Support Department؛ والذي يهدف إلى تطوير الموارد البشرية التي تدعم الطلاب الأجانب وأولياء أمورهم، ومتعددي الثقافات، والأشخاص المهتمة بالقضايا الاجتماعية. والآخر، هو تخصص ترويج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتصنيع العلوم ICT Use and Science Manufacturing Promotion Department، ويهدف إلى تطوير الموارد البشرية التي يمكنها بمرونة الاستجابة للتغيرات الاجتماعية وخلق القيمة الجديدة، والاهتمام بتعليم STEAM، وتعلم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطرق مختلفة، واكتساب المهارات العملية، وفهم متعة التصنيع العلمي، واكتساب مهارات إنشاء المواد التعليمية وبناء الدروس (AUE., 2024h).

٥/٩: برنامج الحوكمة التربوية الوظيفية:

تم تصميم برنامج الحوكمة التربوية الوظيفية Education Governance Career Course للموارد البشرية في الإدارة الوسطى ذوي المهارات التطبيقية العملية لحل القضايا المعاصرة في التعليم والمدارس، مثل: مسؤولو الحكومات المحلية والإداريين بالمدارس، وبناء على ذلك يركز البرنامج على دراسة المقررات الدراسية الآتية: مقررات عملية، مقررات متعلقة بالتعليم والإدارة المدرسية، مقررات متعلقة بالحوكمة التربوية، مقررات تخطيط وصياغة السياسات التعليمية، مقررات إدارة المدارس على أساس الأدلة، مقررات التخطيط الاستراتيجي، ومقررات تحليل ودراسة التدابير التعليمية الحكومية الوطنية والمحلية (AUE., 2024h).

١٠ - برنامج الماجستير في التربية:

تم تصميم برنامج الماجستير في التربية للمهنيين العاملين في الميدان التربوي، والراغبين في تطوير أو توسيع خبراتهم في مجال التربية؛ لمساعدتهم على الانتقال إلى المواقع القيادية أو التخصصية وكذلك الاختصاصيين، ويقدم البرنامج في ثماني مجالات تخصصية، ويتضمن أكثر من ٥٠ تخصصًا اختياريًا إضافيًا، تتراوح من تعليم المادة الدراسية إلى القيادة والإدارة، بما يمكن الدارس من بناء برنامج مرن يرتبط باهتماماته الخاصة، الأمر الذي يساعد في تعزيز الممارسات التربوية (AUE., 2024i).

وتستغرق مدة البرنامج عامين دراسيين على الأقل في جميع التخصصات، بإجمالي ٣٠ ساعة معتمدة، ويشترط لقيد الدارس وتسجيله الحصول على الدرجة الجامعية الأولى، واجتياز الاختبارات الشاملة التحريرية والشفوية، واستيفاء متطلبات اللغة الإنجليزية بالجامعة، وعدم مرور عشر سنوات على حصول المتقدم على المؤهل الجامعي، ويمنح درجة الماجستير في التربية (AUE., 2024i).

ويركز البرنامج على التعليم النظري والممارسات البحثية للتطوير الأكاديمي في مجالات التربية والتعليم، ويضم البرنامج ست تخصصات أكثر شيوعاً، وهي: علم النفس الإكلينيكي والنفسي، التربية العالمية على الطريقة اليابانية، الحوكمة التربوية المهنية، الدعم التربوي المتقدم، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي: (AUE., 2024i)

١/١٠: تخصص علم النفس الإكلينيكي والنفسي Clinical Psychology Course:

تم تصميم هذا التخصص لمجموعة واسعة من المهنيين في ميدان التربية، لا سيما المعلمين أو التربويين الذين يتطلعون الانتقال إلى أدوار أطباء نفسيين معتمدين، أو أطباء نفسيين إكلينكيين معتمدين Clinical psychologist، أو خبراء نفسيين معتمدين، أو مرشد مدرسي معتمد، أو مهني نفسي معتمد، أو اختصاصي نفسي معتمد Licensed Psychologist، ويتم اعتماد هذه الفئات من قبل جمعية الشهادات اليابانية لعلماء النفس الإكلينيكي، والتي تسعى إلى التعامل مع القضايا التربوية المعاصرة داخل التعليم وخارجه، مثل: التمر والغياب المدرسي ودعم الأطفال ذوي الإعاقات الانتمائية، وإساءة معاملة الأطفال، والفقر، والرعاية النفسية أثناء الأزمات والكوارث والطوارئ (AUE., 2024i).

ومن ثم يهدف هذا التخصص إلى التعمق في استخدام المعارف والمهارات النفسية المتخصصة للمراقبة والتحليل وتقديم المشورة والتوجيه وتوفير التعليم والمعلومات. ويتضمن دراسة الطالب لأربعة مقررات إجبارية، علاوة على اختيار ١٦ مقرر من المقررات التخصصية، وأربعة مقررات اختيارية (AUE., 2024i).

٢/١٠: تخصص التربية العالمية على الطريقة اليابانية Japanese-Style

Global Education Course: تم تصميم هذا التخصص للمعلمين والقيادات التربوية من أجل تزويدها بالمعارف والمهارات العملية والرؤى؛ لنشر التربية على الطريقة اليابانية (AUE., 2024i).

ومن ثم يهدف هذا التخصص إلى تطوير الفهم والمهارات والثقة للطلاب الدوليين، وذلك للتعلم على التربية اليابانية ونشرها في موطنهم الأصلي بعد العودة، ويركز هذا التخصص على دراسة الطالب لأربعة مقررات إجبارية، علاوة على اختيار ١٦ مقرر من المقررات التخصصية، وأربعة مقررات اختيارية (AUE., 2024i).

٣/١٠: تخصص الحوكمة التربوية المهنية Educational Governance Career

Course: ويتضمن التخصص دراسة الطالب لأربعة مقررات إجبارية، علاوة على اختيار ١٦ مقرر من المقررات التخصصية، وأربعة مقررات اختيارية (AUE., 2024i).

٤/١٠: تخصص الدعم التربوي المتقدم Advanced Educational Support

Major: تم تصميم التخصص للتربويين في مجموعة متنوعة من بيئات التعلم المتنوعة، مثل: المدارس، الجامعات، التعليم المهني، المستشفيات، وأماكن العمل الأخرى (AUE., 2024i).

٥/١٠: تخصص علوم التطور الإنساني والتربية Developmental Education

Science Major: وتتضمن التخصصات الفرعية الآتية: الدراسات التربوية، علم النفس التربوي، تعليم الطفولة المبكرة، تعليم اللغة اليابانية، تعليم الدراسات المعيشية، تعليم المعلومات (AUE., 2024i).

٦/١٠: تخصص علوم التربية لذوي الاحتياجات الخاصة Special Needs

Education Science Major: وتتضمن التخصصات الآتية: تخصص تعليم

التمريض، برنامج التعليم المدرسي الكلينيكي، برنامج تعليم اللغة اليابانية، برنامج تعليم اللغة الإنجليزية، برنامج تعليم الدراسات الاجتماعية، برنامج تعليم الرياضيات، برنامج تعليم الفنون في مجال الموسيقى والفنون، برنامج تعليم العلوم، برنامج التربية الصحية والرياضية، برنامج تعليم التكنولوجيا، برنامج تعليم اقتصاديات المنزل، برنامج تعليم العلوم، وبرنامج تعليم الفنون (AUE., 2024i).

١١ - برنامج الدكتوراه التعاونية في تطوير المادة الدراسية:

يكمّن الهدف الرئيس من البرنامج Joint Course in Subject Development في تنمية الدارسين في مجالات التربية والتعليم الذين يطمحون إلى أن يصبحوا باحثين، وتطوير كفاياتهم ومهاراتهم المطلوبة لإجراء البحوث على أساس مجموعة واسعة من المعرفة والممارسة المتخصصة والفهم العميق للقضايا ذات الصلة بممارسة مهنة التعليم، والتدريب على دراسة تطوير المادة الدراسية، والتي تجمع بين العلوم التربوية المتقدمة ودراسات البيئة التعليمية لمعالجة المشكلات المعقدة والمتنوعة التي تواجه التعليم بالمدارس بشكل متزايد، والذين بعد حصولهم على الدرجة يمكنهم تدريب المعلمين المؤهلين كمعلمين وباحثين مستقبليين على تطوير المادة الدراسية. وفي ضوء ذلك؛ يهدف البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ وهي: (AUE., 2024j)

- فهم العلاقات السببية للظواهر التربوية، والاستجابة لمختلف المشكلات التي تواجه المدارس المتعلقة بالمواد الدراسية.
- تنظيم المعرفة الأكاديمية المتخصصة في محتوى المادة الدراسية، وتطوير النظريات التربوية ومبادئ تنظيم محتوى المادة وطرق التدريس والمواد التعليمية.
- التحقق من النظرية والتطبيق، وتنظيم الممارسات التدريسية، وتطبيق النظريات على أرض الواقع.

وتستغرق مدة البرنامج ثلاث أعوام دراسية على الأقل، بإجمالي ٢٠ ساعة معتمدة للمقررات الدراسية، تتضمن ٧ ساعات إجبارية، ١٣ ساعة اختيارية، ويتم دراسة مجالات رئيسية، هي: دراسات البيئة التربوية، العلوم التربوية: العلوم التربوية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم التربوية للعلوم الطبيعية، والعلوم الإبداعية للعلوم التربوية. ويشمل المنهج الدراسي: المقررات الأساسية Basic major subjects لتعلم القضايا

الأساسية لتطوير المادة الدراسية ومناهج البحث المتقدمة لتطوير المادة، واكتشاف القضايا العملية، ومهارات التدريس العملية، ومقررات متخصصة Major field subjects لاكتساب المعرفة المتقدمة والمتنوعة بالبيئة التربوية والعلوم التربوية في تطوير المادة، وطرق التدريس، وتنمية المواد التعليمية، ومقررات تخصصية تطبيقية Applied major subjects، لمتابعة القضايا المتعلقة بالطلاب، وتدريبات عالية المستوى على وسائل البحث المبتكر واستقصاء النتائج. ويتم منح درجة دكتوراه في التربية بشكل مشترك من قبل جامعة إيشي اليابانية وجامعة شيزوكا Shizuoka University (AUE., 2024).

في ضوء العرض السابق فيما يتعلق بهيكلية جامعة إيشي اليابانية يمكن تقويم هيكلية جامعة إيشي في ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري؛ إذ يتضح أن هيكلية جامعة إيشي اليابانية تُعد مثلاً مرجعياً متميزاً لهيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وتُعد خبرة جديرة بالدراسة لما فيها من ممارسات متميزة متعلقة بأهداف الهيكلية وتنظيمها الأكاديمي وبرامجها الدراسية، ومن ثم يتضح تطبيقياً تميز هيكلية جامعة إيشي اليابانية، ويُمكن التدليل على ذلك من خلال بيان الممارسات المتميزة، والتي تتمثل في:

- بناء أهداف هيكلية الجامعة على تحقيق الجودة والإتاحة والتنافسية والكفاءة المهنية والسمعة الأكاديمية، فكرياً وممارسة، كما تبني على تقدير العلوم والفنون التربوية التطبيقية.
- اعتماد التنظيم الأكاديمي بالجامعة على الجامعة التربوية المتخصصة، ويقوم هذا التنظيم على مجموعة من الأقسام العلمية التي تُعبر أسماؤها عن مهام وأداءات يُعد الطالب المعلم لكي يؤديها في حياته المهنية.
- اعتماد الوحدة التنظيمية للتنظيم الأكاديمي للجامعة على إدارة البرنامج الدراسي، ويتضمن البرنامج المادة الدراسية وطرق تدريسها في برنامج واحد.
- استحداث برامج جديدة ترتبط بسوق العمل، مثل: معلم اللغة الألمانية، معلم اللغة الصينية، معلم اللغة الكورية... وغيرها.
- استحداث برامج متكاملة مدة الدراسة بها ست سنوات لرفع مستوى الطالب المتعلم علمياً ومهنيًا واختبار كفاياته التدريسية والمهنية قبل الممارسة الفعلية للمهنة.

- التوسع في الخدمات والخبرات والبرامج التي تقدم في تنمية البيئة والمجتمع المحلي والعاملين في المؤسسات التعليمية وغير التعليمية مثل البنوك والشركات والمحاكم... وغيرها من فئات المجتمع.
- تنويع مجالات الدراسات العليا في الأصول النظرية للتربية، وعلومها، والتطبيقات والممارسات الميدانية التعليمية؛ لتطوير وتنمية الخبرات النظرية والعملية للمهنيين التربويين.

ثالثاً - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على هيكله جامعة إيشي اليابانية:

هناك مجموعة من القوى والعوامل الثقافية وراء قوة هيكله جامعة إيشي اليابانية، وتعتبر كل من القوى والعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية من أكثر القوى والعوامل تأثيراً وتأثراً في هذا المجال، وفيما يلي عرضاً تفصيلاً لهذه القوى والعوامل الثقافية:

١ - العامل الاقتصادي:

بدءاً من عصر الإمبراطور مييجي Meiji ١٨٦٨-١٩١٢م من النصف الثاني من القرن التاسع عشر فقد اختار قادة اليابان الجدد على عاتقهم تحديث اليابان مع الحفاظ على القوة الاقتصادية واتخاذها أساساً لبناء اليابان الحديثة؛ وأن التعليم أساس بناء أمة جديدة، وتم إنشاء نظام مدرسي جديد، وتنمية الموارد البشرية، كذلك تم إنشاء جامعة طوكيو عام ١٩٧٧م، وركزت حكومته على الاستثمارات في تأسيس الجامعات الإمبراطورية على غرار الجامعات الألمانية، وتتمثل مهمة ورسالة تلك الجامعات في استيراد المعرفة المتقدمة من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وتطوير الموارد البشرية وتحديث البحث العلمي، كما تم إنشاء جامعة إيشي عام ١٩٧٣م، وفي عام ٢٠٢٣م تم الاحتفال بالذكرى السنوية ١٥٠ عاماً (OBA, 2018, p. 629).

ولذلك صدرت الحكومة وثائق عديدة، من أبرزها: الورقة البيضاء عن الاقتصاد الياباني عام ١٩٥٥م، معلنة بأن اليابان في مرحلة ما بعد الحرب قد استكملت بناءها الاقتصادي بفضل التقدم التقني، باعتباره عاملاً هاماً للنمو الاقتصادي السريع (Omomo, 2019, p.26).

وتُعد اليابان واحدة من أكثر البلاد تقدمًا في العالم، وثالث أكبر اقتصاد في العالم بعد الولايات المتحدة الأمريكية والصين، حيث بلغ إجمالي الناتج المحلي أكثر من ٤,٦٠٠ تريليون دولار عام ٢٠٢٣م، وتُمثل قيمة الناتج المحلي الإجمالي ١,٨٩٪ من الاقتصاد العالمي، وتمتلك اليابان ثالث أكبر أصول مالية في العالم بقيمة ١٢ تريليون دولار، واتجهت اليابان إلى التصنيع، وحققت مكانة ريادية، وتركز الصناعة على إنتاج الصناعات عالية التقنية والدقيقة، كما أنها ثاني أكبر مصنع للسيارات في العالم، فمنذ أواخر السبعينيات انتقلت اليابان من نظام اقتصادي مركزي مغلق والمخطط مركزيًا إلى النظام المفتوح المتجه نحو السوق العالمي، مع تبني فكرة الإصلاح والانفتاح في أواخر السبعينيات (D'Ambrogio, 2020, pp. 1-3).

ولقد بلغ إجمالي الإنفاق على التعليم عام ٢٠٢٠م ما قيمته ٤,١٪ من إجمالي الناتج المحلي على التعلم، ويوجد باليابان ١٧٣ جامعة، منها ٨٧ جامعة تُدار بواسطة الحكومة المركزية، وتقوم بتمويلها، و ٨٦ جامعة تُدار عن طريق الحكومة المحلية، وتمول من ميزانيتها، بجانب ٥٥٣ جامعة خاصة، ويوجد بكل إقليم من أقاليم اليابان البالغ عددها ٤٧ إقليمًا جامعة قومية متخصصة، التي تقدم برامج متنوعة على مستوى مرحلتى الجامعية الأولى والدراسات العليا، وتقع جامعة إيشي للتربية في إقليم ناغاكتي Nagakti، ولديها خمسة برامج جامعية، ومدرسة للدراسات العليا، ومدرسة للدراسات العليا للممارس التربوي (وهيبة، ٢٠١٨، ص. ٣٢).

ومنذ أوائل السبعينيات، بدأت اليابان سياسات ومبادرات إصلاحية تعليمية رئيسية تُسمى مبادرات التميز Excellence Initiatives، وهى برامج تمويل تنافسية القائمة على الأداء والمحاسبية (Froumin & Lisytukin, 2015, pp. 252-256)؛ والتي تهدف إلى تحقيق التميز الأكاديمي بالجامعات إلى جانب تطوير هياكل إدارية وتنظيمية ملائمة تتميز بالمرونة والابتكار، تسير في خط واحد مع الحاجة المتزايدة إلى أمرين، وهما: العامل المتميز الموهوب والنظام التعليمي المستمر مدى الحياة، فكانت الإصلاحات الأولى والتي بدأت بإصدار برنامج شامل للإصلاح عام ١٩٧١م، وكان من المتصور أنه سوف يحقق درجة كبيرة من التنوع في النظام التعليمي، ثم أعقبها الإصلاحات الثانية من خلال لجنة استشارية وزارية عام ١٩٨٤م، سعت لتحقيق نظام

تعليم أكثر تحررية ومرونة يكون قادر على إيجاد أنماط العمالة المطلوبة لمرحلة التقدم الاقتصادي الياباني، ولقد نجحت هذه الإصلاحات التربوية في إقامة نظام ديمقراطي ذي عدالة واضحة في تحقيق تكافؤ الفرص؛ والتوجه نحو النتائج، وتوجيه المستفيدين، وتبني آليات السوق؛ الأمر الذي زاد من كفاءة النظام في تحقيق حاجة اليابان إلى نوعية العمالة المطلوبة (Yamanaka & Suzuki, 2020, pp. 81-83).

وكان الهدف من هاتين المبادرتين خلق نظام تعليمي يوازي النقلة الحضارية التي تخوضها اليابان في العصر الحديث، وكانت الثروة الوحيدة لليابان تتمثل في كثرة السكان، فاعتبر التعليم هو الوسيلة الكفيلة بتنمية هذه الثروة واستثمارها؛ ولذا كان الاتجاه دوماً نحو تطويره وتحسينه، والعمل على تقنيته وتعميمه ومراعاة تكافؤ الفرص فيه؛ بحيث يؤمن للجموع السكانية مستوى علمياً رفيعاً، وهذا التكافؤ في الفرص التعليمية مصحوباً باعتماد معايير تربوية مرتفعة، جعل من اليابان موفر التربية.

وتواجه الجامعات القومية اليابانية عامة وجامعات التربية خاصة ضعف تعرضها لآليات السوق الحرة، وعدم تنوع مصادر التمويل، واعتمادها بصفة أساسية على التمويل الحكومي من خلال تزويدها بما يسمى أموال الجامعة العامة General University Funds بناء على صيغة معينة تتضمن (عدد الكراسي والطلاب وما إلى ذلك)، التي بدأت في الانخفاض، فقد انخفض بصورة منتظمة لأكثر من عقد من الزمان بمعدل ١٪ سنوياً، وبالتوازي فقد زادت المنح التنافسية وتمويل المشروعات البحثية والمنح التي تقدمها الحكومة لتلك الجامعات، وتعطى هذه المنح الفرصة للجامعات لتنفيذ إصلاحاتها (إيمان، ومنار، ٢٠٢٠، ص ص. ٢٢٧-٢٢٨).

والعامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة في هيكلية جامعات التربية اليابانية؛ حيث اتجهت اليابان لتخفيض تمويل مؤسسات التعليم الجامعي نتيجة الإصلاحات النيوليبرالية Neoliberal Reforms الذي تشهدها اليابان منذ الركود الاقتصادي عام ١٩٩٠م، فقد بلغ إجمالي الديون أكثر من ٦٦٠ تريليون ين ياباني عام ٢٠٠١م، وبدأت الحكومة اليابانية في تخفيض التمويل السنوي اللازم لتشغيل الجامعات بمقدار ١٪ سنوياً، وقد شجع ذلك الجامعات على مزيد من التنوع في أنشطتها، ولزمت الحكومة الجامعات بضرورة تنوع التخصصات والبرامج الأكاديمية، وحددت سبع وظائف أساسية لتلك

الجامعات، أبرزها تقديم برامج للتدريب المهني، والتركيز على التخصصات المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا، وتخرج المهنيين ذوي المهارات العالية، وتدريب الكوادر البشرية، وأن تكون الجامعات مراكز للتعليم مدى الحياة، والنهوض بالمجتمع المحلي وخدمة المجتمع، وألزمت الحكومة الجامعات بأن تعمل على بعض هذه الوظائف بناء على رسالتها واستراتيجيتها على أن تقوم الحكومة بتقديم الدعم اللازم لمساعدة الجامعات للقيام بوظائفها على أساس من التنافسية لأفضل الجامعات (Akiyoshi, 2014, p. 26).

ولقد أسست النظام الجامعي الحديث في النصف الأخير من القرن التاسع عشر، بإصدار قانون مؤسسة الجامعات القومية في أبريل عام ٢٠٠٤م، وتحويل الجامعات الوطنية إلى مؤسسات إدارية مستقلة Corporations or Independent Administrative Institutions (IAIs)، وترتب على ذلك انتقاء عددًا محدودًا من كليات التربية لتصبح جامعات قومية على غرار مبادرات كوريا الجنوبية والصين، وتُعد اليابان حالة ناجحة لدولة تقوم بتطوير كلياتها على مستوى الجامعات القومية، إذ قامت بتخفيض أعداد كليات التربية من خلال دمج كليات التربية Institutional Consolidation or Mergers، وذلك بوضع خطط لبناء جامعات التربية National Universities of Education أو نقل جامعات من مكان إلى آخر، مع العمل على هيكلة كليات التربية، وتلافي الازدواجية، وتقديم هذه الجامعات كلها برامج لإعداد المعلمين، كما تقدم برامج دراسية أخرى (Grossmana & Sands, 2018, pp. 116-117).

وبلغ عدد جامعات التربية في اليابان سبع، وجامعة واحدة تسمى بجامعة تربية المعلم، وهي: جامعة إيشي للتربية Aichi University of Education، جامعة فيوكيوك للتربية Hokkaido University of Education، جامعة هوكايدو للتربية Joetsu University of Education، جامعة كيوتو للتربية Kyoto University of Education، جامعة ميياجي للتربية Miyagi University of Education، جامعة نارا للتربية Nara University of Education، جامعة هيوجو لتربية المعلم Hyogo University of Education (Grossmana & Sands, 2018, pp. 116-117). وتتمثل رسالة

هذه الجامعات في الالتزام بالجودة والتميز في التعليم والبحث العلمي في مجالات خاصة محددة، وتربية وتعليم يتصف بالاستقلال والحرية والعمق في مجالات تعليم الآداب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، والعناية بترسيخ القدرة على الحكم الموضوعي والعناية بالشخصية الإنسانية (أحمد، ٢٠١٩، ص ص. ٩٢-٩٩). وثمة تأكيد أن التعديلات وما صاحبها من إنشاء جامعات جديدة، ودمج بعض الجامعات كانت تهدف إلى جامعات جديدة أفضل، وهيكلية جامعية جديدة، وتوزيع جغرافي ملائم يؤكد على جماهيرية جامعات التربية.

ومنذ تطبيق سياسات خصخصة الجامعات في عام ٢٠٠٥م، أصبحت اليابان واحدة من أسرع الاقتصاديات الرئيسية نموًا في العالم، وأحدثت العديد من التغييرات التنظيمية بتلك الجامعات؛ إذ تم إدخال الإدارة من أجل النتائج، وتم إدخال نظام العقود محددة المدة لأعضاء هيئة التدريس، وتخصيص التمويل العام للبحوث في وضع أكثر تنافسية، وتشجيع الحصول على تمويل من شركات وكيانات أخرى (Yamamoto, 2003, p.154).

وعلى مدى العقد الماضي شرعت اليابان في الابتكار المحلي الذي تقوده الدولة واستراتيجية تنمية الملكية الفكرية، والتحول إلى الاقتصاد القائم على الابتكار، وتعمل اليابان على أخذ التدابير لمواجهة بعض التحديات، منها: تفعيل قوانين الملكية الفكرية عام ٢٠٠٣م، زيادة روح المبادرة الأكاديمية، ولعبت الجامعات دورًا أكثر نشاطًا في الابتكار، وبدأت العمل عام ٢٠١٤م ببرنامج تشجيع الابتكار الاستراتيجي بين الوزارات (MEXT, 2019).

٢- العامل السياسي:

بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥م وبعد فترة الحكم العسكري الأمريكي ما بين ١٩٤٥-١٩٥٢م والحصول على الاستقلال أبريل ١٩٥٢م أصدرت اليابان دستورًا جديدًا يقوم على أساس الليبرالية والديمقراطية، وفي ضوءه وعلى هديه أجريت إصلاحات جذرية في نظم إعداد المعلم، وتصميم نظام تربوي ليابان السلام على غرار النظم التعليمية الأوروبية والأمريكية والألمانية يقوم على الديمقراطية وفصل الدين والسياسة عن التعليم، وأعلننا القانونان، وهما: القانون الأساسي للتعليم The

Fundamental Law عام ١٩٤٧م، وقانون التعليم الاجتماعي Social Education Act عام ١٩٤٩م، ويعتبرا الأساس التشريعي للإصلاحات التعليمية كمدخل لإصلاح نظم إعداد المعلمين، وفي ذات الوقت حددا القانونان إنشاء كليات صغرى وجامعات وتطوير صيغ مختلفة للجامعات لتحقيق العدالة في التعليم، وبالتالي حدثت زيادة في الاهتمام بجامعات التربية وتمت الموافقة على تحويل كليات التربية إلى جامعات التربية على أساس النموذج الألماني، وتضمنت تلك الجامعات تقديم برامج جامعية لمدة أربع سنوات للراغبين في الالتحاق بتلك الجامعات؛ بحيث تقدم تعليم عام ومجالات متخصصة وبرامج دراسات عليا تؤهل لدرجة الماجستير ودرجات الدكتوراه؛ لتفي بمتطلبات المرحلة التي تمر بها اليابان، واستحداث نظام التجديد الدوري لترخيص المعلمين.

وقدمت عديد من الهيئات الرسمية وغير الرسمية اليابانية فضلاً عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية جهوداً ومقترحات لإصلاح الجامعات اليابانية، مثال ذلك: وزير التعليم ناجي Nagai عام ١٩٦٢م، ومجلس التعليم المركزي عام ١٩٧١م كذلك منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية عام ١٩٧١م، فضلاً عن، مشاركة الأحزاب، وربما بدأت بهجوم شرس على السياسات المطبقة آنذاك لإعداد المعلم، ففي عام ١٩٩٦م، اقترحت الحكومة الجديدة بقيادة الحزب الديمقراطي الليبرالي (Liberal Democratic Party (LDP في عهد رئيس الوزراء هاشيموتو Hashimoto أنه يجب تحويل الجامعات الوطنية إلى مؤسسات قومية على غرار المملكة المتحدة؛ لتخدم احتياجات التنمية الاقتصادية السريعة الجارية في البلد الجديد (Yamamoto, 2014, p.165).

وفي عام ١٩٩٨م أصدر مجلس تأسيس الجامعة* واللجنة الاستشارية التابعين لوزارة التربية في التقرير المعنون بعنوان "رؤية للجامعات في القرن الحادي والعشرين وتدبير الإصلاح: لتكون جامعات متميزة في بيئة تنافسية"، فقد دعت بالحاجة إلى تنويع الجامعات وتشجيعها على تحسين جودة التعليم والبحث وتشجيع المنافسة، وتأسيس نظام خارجي لتقويم الجودة بواسطة أجهزة مستقلة عن الجامعات والحكومات، وفي عام

*مجلس تأسيس الجامعة Council of University Establishment أنشئ عام ١٩٧٥م من قبل وزارة التربية MEXT وتتمثل مهمته في وضع معايير من أجل تراخيص الجامعات والإشراف على تأسيسها.

٢٠٠٠م أطلقت وزارة التربية نظامها لتقويم البرامج التربوية والبحثية في الجامعات، وطلبت الوزارة من كل الجامعات أن تُقيم نفسها بواسطة الوكالة الخاصة بها، وهي المؤسسة الوطنية للدرجات الأكاديمية وتقويم الجامعة (OBA, 2018, pp. 629-640).

وفي أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تحديداً عام ٢٠٠١م نفذت الحكومة اليابانية الحركة العالمية في صعود الإدارة العامة الجديدة New Public Management (NPM) باعتبارها مدخل تنظيمي جديد للقطاع العام لحفز وإعادة النظر في حوكمته، ووفقاً لهذه الحركة يجب أن تدار الجامعات بطريقة أكثر تجارية عن طريق استعارة أساليب وأدوات من القطاع الخاص، وإنشاء تنظيمات تضم المديرين ممن لديهم الفرص والحق في الإدارة، والتي تقرر بين نظرية الإدارة والاقتصاد المؤسسي (Yamamoto, 2013, pp. 13-14). وفي ضوءها أعلنت توياما Toyama وزيرة وزارة التعليم والثقافة والعلوم والتكنولوجيا خطة جذرية طويلة الأجل لإصلاح وتطوير الجامعات، وتضمنت ثلاثة تغييرات رئيسية، حيث تم التأكيد على أن إعادة تنظيم الجامعات القومية من خلال دمج الجامعات، ويتم تبني آليات السوق في الجامعات من خلال التحول إلى مؤسسات Corporatization، والتنافسية في الجامعات.

وفي أبريل عام ٢٠٠٤م؛ صدر قانون مؤسسة الجامعات القومية The National University Corporation (NUCA)، الذي كان بمثابة أساس لتقرير بعنوان "رؤية جديدة للشركات الجامعية الوطنية" National University A New Image of Corporations (Yamamoto, 2014, pp. 153-181)، وضمت جامعة إيشي للتربية كجامعة قومية للتربية عام ٢٠٠٤م، وتضمن التقرير ثلاث مبادرات رئيسية واضحة، تهدف إلى إصلاح الجامعات القومية كوكالات مستقلة، فقد تم انتهاج الإدارة المستقلة، وتم ممارسة المحاسبية والمساءلة العامة، وتم التقييم من طرف ثالث أو التقويم الخارجي (Murasawa, 2022, pp. 56-57) Third-Party Evaluation).

ومن خلال التشريع عام ٢٠٠٤م والإصلاحات التعليمية المختلفة التي تبعتها حصلت الجامعات الوطنية على المزيد من الإدارة الذاتية والاستقلالية بشكل فردي للجامعة، ومن التغييرات التي تم تنفيذها في هذه الفترة كانت تمكين فكرة مؤسسة الجامعة

Incorporated Universities، والتي تساعد الجامعات الوطنية على الاستجابة بشكل مناسب للعلومة والفكر المتسارع معاً، وتخفيف اللوائح والقواعد التي تحكم الجامعات، وحرية الجامعات في تنظيم المناهج الدراسية والتعليم داخل أقسامها، وإنشاء أقسام جديدة أو إعادة تسمية أقسام قديمة، وتطوير كليات الدراسات العليا، وتعزيز عمليات وأنشطة التقييم، وتعزيز القدرات الإدارية (Hanada, 2023, pp. 538-539).

وفي عام ٢٠٠٥م أعلن المجلس المركزي للتعليم بوزارة التربية عن تقرير بعنوان "مستقبل التعليم العالي في اليابان"، والذي يوصي بالتخصص الوظيفي للجامعات؛ بحيث تتضمن الوظائف التالية: يتم اختيار مراكز بحثية تعليمية عالمية المستوى، وتنمية الموارد البشرية عالية الكفاءة المهنية، وتطوير مهنيين متنوعين، وتعليم الفنون الحرة، التعليم والبحث في مجالات متخصصة محددة (الفن، الرياضة ... غيرها)، وأن تكون مراكز للتعليم مدى الحياة، وأن تكون مركز لخدمة للمجتمع، وأن تكون الجامعة متخصصة وظيفياً وفقاً لاستراتيجيتها. ولقد أوصى المجلس بأن تشجع الحكومة الجامعة على توضيح أصالتها وخصائصها وفقاً لتقديرها الخاص (OBA., 2018, pp. 629-640).

ومؤخراً منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين وحتى أوائل القرن الحادي والعشرين ومع التوسع في التعليم العالي أصبحت الجهود اليابانية الآن التركيز على تحسين الجودة وضمان الجودة لتلبية أفضل للمطالب الاجتماعية والاقتصادية مطالب البلاد، لذلك جعلت الحكومة اليابانية الجامعات واحدة من الأولويات العليا للإصلاح، لذا أجريت على الجامعات العديد من الإصلاحات، من أبرزها: تم تحسين جودة الجامعات، وتوسيع الدراسات العليا، وتحسين نظم التقويم الجامعي، وتطوير نظم اختبارات القبول، وكذلك تطوير نظم الاعتماد وضمان الجودة والنوعية في الجامعات، وإنشاء مجلس يسمى: مجلس تأسيس الجامعة Council of University Establishment، وتأسيس الجامعات البحثية المصنفة على مستوى العالم، كذلك أنشئت لجنة متخصصة تابعة MEXT لإجراء تقييمات دورية لمؤسسة الجامعات القومية، واعتباراً من عام ٢٠٠٤م سيتعين على جميع الجامعات وبرامج إعداد المعلمين الخضوع لمراجعة الاعتماد كل سبع سنوات من قبل لجان التقييم المعترف بها من قبل MEXT (Katsuno, 2019, p. 99).

وتخضع جامعة إيشي للتربية بنوعها كلية التربية ومدرسة الدراسات العليا للتقييم كل خمس سنوات من قبل منظمة الاعتماد التابعة MEXT ، في مجالات التعليم والبحث العلمي، والإدارة التنظيمية، والمرافق والمعدات، وفي عام ٢٠٢١م حصلت جامعة أيتشي على الاعتماد المؤسسي والبرامجي، وتم تقييمها على أنها "متوافقة مع معايير التقييم الجامعي التي وضعتها المؤسسة الوطنية للدرجات الأكاديمية وضمان جودة التعليم العالي (Aichi University of Education, 2024b).

وفيما يتعلق بنظم البحث العلمي وإنشاء جامعات عالمية المستوى في الجامعات في اليابان فقد تأثر بالأشكال الأمريكية والكورية والصينية، وتركزت اهتمام الحكومة اليابانية للتنافس بالتبني والرعاية للوحدات البحثية المتخصصة بينما كانت الحكومة في الغالب تركز على الجامعات (Maekawa, 2019)، وفي هذا الصدد أجريت MEXT العديد من السياسات والمبادرات، ومن أبرزها مبادرة مراكز التميز للقرن الحادي والعشرين 21 (COE 21) Century Center of Excellence، مبادرة مراكز التميز العالمية (GCOE) Global Center of Excellence، ومبادرة المراكز العالمية للبحوث الدولية The World Premier International Research Center Initiative (WPI) (MEXT., 2022, pp. 6-23)، ومبادرة التمويل الاستراتيجي لإنشاء مقرر دولي في الجامعات Strategic Fund for Establishing International Headquarters Universities، ومبادرة المشروع العالمي The Global Thirty Project، ومبادرة اليابان بوابة آسيا Asian Gate Way Initiative، وبرنامج الجامعة العالمية (Yonezawa & Shimmi,) Top Global University Project (2015, pp. 173-186)، واستهدفت هذه المبادرات مجالات العلوم الطبيعية والتكنولوجيا مع التركيز على البحث التطبيقي والبحوث البيئية، وتعزيز المواهب، وتطوير الجامعات البحثية، وبرنامج مشروع أفضل جامعة عالمية.

وفي عام ٢٠٠٧م اقترحت MEXT سياسة محاسبية المعلمين في اليابان، وهذه السياسة تركزت في أن تعيين المعلم يتطلب حصوله على رخصة مؤقتة قبل التعيين لحين استيفاء المعايير المطلوبة، وتنفيذ تجديد رخصة المعلم كل عشر سنوات محددة عن طريق دراسة مقررات دراسية تجديد معتمدة بينما كانت محاسبية المعلمين في الغالب

بموجب قانون ترخيص الموظفين التربويين الصادر لعام ١٩٤٩م تتم بمنح الترخيص الدائم للمعلمين عند اتمام برامج إعداد المعلم، وفي ضوء هذه السياسة طالبت الوزارة الجامعات بضرورة الحصول على الاعتماد قبل تقديم مقررات تجديد الرخصة، والحصول على عدد من البرامج التدريبية المستمرة والإلزامية في كل عام، وعملت الحكومة اليابانية على زيادة ميزانيات البرامج التدريبية، وحددت ساعاتها الكافية، وعدته من ركائز الإصلاح في الفصول الدراسية (MEXT., 2020, p. 12)، وقد تم اعتماد جامعة إيشي من قبل منظمة الاعتماد، وتقدم الجامعة العديد من المقررات الدراسية في البرامج الدراسية المتنوعة للحصول على تراخيص ومزولة المهنة.

وفي عام ٢٠١٥م، أصدر المجلس المركزي للتعليم تقريران، وهما: تقرير ١٨٤، وتقرير ١٨٥، والذين تركزا على إعداد المعلمين في جامعات شاملة محددة مثل جامعات التربية، بينما كانت جميع الجامعات في الغالب تقوم بإعداد المعلمين، وتؤكد التقارير على تعزيز الرقابة الوطنية على نظم إعداد المعلم، توحيد معايير إعداد المعلم في الجامعات، مراجعة متطلبات المقررات الدراسية وتوحيد البرامج والمناهج الدراسية بنسبة ٦٠٪، التقليل من المعرفة الأكاديمية النظرية، والتركيز على الممارسة المتأمله من خلال زيادة تعيين الممارسين ممن لديهم خبرة أكثر من ٢٠ عامًا من مديري المدارس السابقين أو أشخاص ذوي الخبرات الكبيرة الإدارية والمهنية والتعليمية بنسبة تفوق ٤٠٪ من أعضاء هيئة التدريس، وإصدار تراخيص مزولة التدريس عامة والتوسع في إصدار التراخيص الخاصة لذوي الخبرات البارزة من غير الحاصلين على مؤهلات تربوية للعمل بمهنة التدريس في المدارس أو الجامعات، مثال ذلك المهندسين في شركات التصنيع يتم الترخيص لهم كمعلمين علوم، والأفراد الذين لديهم خبرات في الخارج يتم تراخيصهم كمعلمين اللغة الإنجليزية، واضفاء المهنية على البرامج الدراسية، وفي ضوءه تم هيكلة البرامج الدراسية لتسمح بالحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في التخصص، متبوعًا ببرنامج الدراسات العليا باستكمال مقررات دراسية في التربية Coursework؛ لضمان أن الخبرات في محتوى التخصص والخبرات التربوية تحظى باهتمام كافٍ (Yufu & Matsuoka, 2018, pp. 182-186).

٣- العامل الاجتماعي:

يعد العامل الاجتماعي من العوامل البارزة التي أثرت على هيكلية جامعة إيشي اليابانية، فالمجتمع الياباني مجتمع محافظ يتمتع معظم الناس صغارًا وكبارًا بالطاعة لمن هو أكبر منه، ولو كان ذلك على حساب حقوقه كفرد، واحترام وتبني فكرة العمل الجماعي، والالتزام بالنظام والانضباط، ووجود التزام قوي تجاه التعليم؛ ويتم اعتباره حجر الزاوية منذ عصر ميجي في بناء أمة جديدة؛ حيث إن تقاليد احترام مهنة التعليم والمعلمين تضرب بجذورها في الثقافة اليابانية (Omomo, 2019, p. 25).

وأجريت MEXT دراسة استقصائية أظهرت المكانة الاجتماعية العالية للمعلم الياباني وتقدير واحترام المجتمع للمعلم، وأرجعت هذه المقابلات إلى زيادة مستوى تعليم الوالدين والعلاقة الجيدة بين المعلمين والآباء، وزيادة مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بتحفيظهم المادي والمعنوي (MEXT., 2018)، كما وضعت الوزارة سياسات متنوعة لتعزيز مكانة المعلمين بالاعتراف الوطني بإنجازاتهم المهنية في مجال التدريس، أبرزها منح الجوائز والتكريم، ورفع الوضع الاقتصادي والمادي للمعلم مقارنة بأقرانه من الموظفين في القطاعات الأخرى ذات المستوى العالي في التأهيل، فالدولة تعطيه راتبًا مجزيًا ويزداد بإنتظام مع زيادته في الدرجة الوظيفية، كما توفر له معاشًا محترمًا، وتوفير مجموعة من البدلات للمعلم، مثل: بدل طبيعة العمل، وعلاوات اجتماعية، وبدل السكن، وغلاء المعيشة، وبدل النقل، ومن أهمها مكافأة الخدمة التي تدفع لكافة المعلمين ثلاث مرات في العام، وتصل إلى ما يعادل خمسة أضعاف راتبهم الشهري، وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية من سكن وتأمين صحي (MEXT., 2018).

كما تُعد اليابان خامس دولة في العالم من حيث تُعداد السكان؛ إذ يبلغ عدد سكانها ١٢٤,٧١٩,٢٣٨ مليون نسمة وفقًا لإحصائيات شهر يوليو ٢٠٢٣م، ويقدر معدل النمو السكاني بحوالي ٠,٤١٪، ولقد لعبت التركيبة السكانية دورًا مهمًا في التعليم؛ حيث تشكل ١,٠٦٪ من السكان من سن (١٤-٠) سنة، و ١,٠١٪ من السكان من سن (١٥-٦٤)، و ٠,٧٩٪ من السكان من سن (٦٥ وما فوقها). ويبلغ سكان الحضر ٩٢٪ من مجموع السكان، إضافة إلى وجود أكثر من ٤,٠٠٠,٠٠٠ شخص دون سن الرابعة والعشرين (CIA World Factbook, 2024).

وتجدر الإشارة إلى اليابان تواجه حاليًا ظاهرة شيخوخة المجتمع Aging Society، وانعكست على زيادة أعداد المعلمين المحالين على المعاش والشريحة العمرية الأكبر سنا من المعلمين الجدد (MEXT., 2015, pp. 2-3)، وأدى ذلك دورًا كبيرًا في الاهتمام بالتوسع وتطوير برامج الدراسات العليا، والتنوع لبرامجها وأشكالها لفئات جديدة، وتعدد أنماط الالتحاق والانتظام، وتقديم التسهيلات للدارسين لاستكمال الدراسة والتفوق فيها سواء أكانوا صغارًا أم كبارًا، والحاجة المتزايدة لاكتساب معرفة جديدة والتمكن من تكنولوجيا العصر الجديدة، والتوجه نحو الدراسات المهنية والعملية أو متعددة التخصصات (Yamamoto, 2014, p. 154).

وفي سبيل تحقيق ذلك قامت الاستراتيجية الثانية ٢٠١٣-٢٠١٧ م (OECD, 2019a, p. 80)، والاستراتيجية الثالثة ٢٠١٨-٢٠٢٢ م (OECD, 2019a, p. 80)، على عدة مسارات تمثل حجر الأساس لأي جامعة التربية في نظم إعداد المعلمين، منها: النموذج الشامل للتربية Holistic Model of Education، وإصلاح المناهج الدراسية بحيث تعكس التعلم النشط والكفايات الرقمية وتعلم اللغات الأجنبية، وزيادة التعليم التطبيقي والممارسة، وتوفير التعلم الظلي، والتعلم مدى الحياة، وتعزيز وتطوير الجوانب الاجتماعية والعاطفية والجسدية، وتطوير الكفايات الاجتماعية، وبناء شبكات الأمان للتعلم، وبناء روابط ومجتمعات نابضة، والاهتمام بتقييم الأداء وخاصة بأقسام التربية والعلوم.

ومن ملامح تأثير العامل الاجتماعي على الاهتمام بالتوسع بجامعات التربية وتطويرها زيادة الساعات التي يقضيها المعلم الياباني أكثر من متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وأنه يقضي وقت أطول في واجبات وأنشطة وممارسات غير تدريسية للمعلم، وترتب على ذلك إطلاق المعلمين عنوان هاشتاج جذابًا للغاية: "هاشتاج المعلم يحتضر Teacher is Dying أو ما يسمى #Sensei Shinukamo"، وأثر ذلك على جامعات التربية بشكل عام وجامعة إيشي بشكل خاص، مما تطلب منها أن تعزز البرامج الدراسية لإعداد المعلمين بشكل فعال، فيجب تزويد المعلمين بالتدريب إما لتغيير آثار الانهالك الخاص بهم، أو التخفيف منه، كذلك تقوم بإعداد معلمين وإخصائيين واستشاري ومتخصصي الدعم التربوي الخاص، جاهزين للتعامل مع هذه الظروف، مما

تطلب تطوير القدرة على الاستعداد للعمل (Ready-to-Work Ability)، MEXT., (2022, pp. 2-13).

ويلزم الإشارة إلى أنه عند ظهور عدد من المشكلات الطلابية بالمدارس اليابانية، من أبرزها: العنف المدرسي، التمر المدرسي، الانتحار، انخفاض التحصيل الدراسي، القلق، غياب الطلاب، والشغب داخل الفصول (Katsuno, 2019, p. 99)؛ جعل من الضروري مراعاة كافة تلك التأثيرات عند تطوير برامج جامعة إيشي، وجعل هذه المشكلات محور إصلاحها وبرامجها، وتعزيز برامج التهيئة، والأخذ بتجديد رخصة التدريس، والمدارس المهنية لإعداد المعلمين، والاهتمام بجودة المعلم وجدارات المعلم، واستحداث برامج متنوعة لإعداد اختصاصيين للتعامل والحد من هذه المشكلات.

وهناك اتجاه قوي في التعليم العالي الياباني في السنوات الأخيرة وهو التأكيد على عالمية الموارد البشرية بالرغم من أن التفاعل الدولي يعد نقطة ضعفهم ويرجع ذلك بصورة كبيرة لضعف لغتهم الإنجليزية، وأن كافة الأعمال تقريباً كانت تجد صعوبة متزايدة في العمل داخل السوق الياباني المغلق، واستجابة لذلك قامت MEXT بإطلاق مشروع رئيسي عام ٢٠١٢م لتشجيع تنمية موارد بشرية عالمية، والذي تم توسيعه عام ٢٠١٤م ليصبح مشروع الجامعة العالمية الأعلى، وزودت هذه المشاريع الجامعات بدعم سخي لتخريج متخصصين يشعرون بالراحة في العمل خارج الوطن، كذلك فإن جامعة إيشي قامت بنفسها بجعلها من الأولويات أن يتم تعليم الطلاب في إطار المفهوم العالمي المعاصر، وأن يقوموا بقبول طلاب دوليون، بحلول عام ٢٠٢٣م كانت نسبة ١٥,٥٪ من كل الطلبة الخريجين ٢٥٥٣٨٦ من أصول أجنبية بتعداد ٣٩٦٤١، والغالبية العظمى ٨٨٪ من الخريجين الدوليين كانوا أسيويين ومن الصين وجمهورية كوريا، كما قامت جامعة إيشي بإنشاء برنامج التربية العالمية على الطريقة اليابانية... وغيرها (ياسوشي، وتاتيو، ٢٠١٨، ص ص. ٦١٥-٦١٦).

ومن ملامح تأثير العامل الاجتماعي على الاهتمام بالتوسع وتطوير جامعات التربية عامة وجامعة إيشي اليابانية خاصة أنه عند زيادة عدد الشباب الياباني من حملة درجة الدكتوراه الذين يجدون صعوبة في الحصول على وظائف دائمة في الجامعات أو المعاهد، أخذ عدد طلاب الدكتوراه في الانخفاض، مع العديد من طلبة الماجستير الذين

لديهم الجرأة على السعي في مشوار مهني يبدو غير مُجدي "عدم رضا بالمهن الأكاديمية"، وللتخفيف من حدة هذا الأمر اتخذت الحكومة اليابانية عددًا من الإجراءات منذ عام ٢٠٠٦م لتتبع المسار المهني للباحثين، ودعم منح التدريب لإعطاء مرشحي الدكتوراه آفاق أوسع ومهارات، كما شجعت الحكومة أيضًا الإصلاح المنهجي لبرامج الدكتوراه لإنتاج خريجين يمكنهم أن يتكيفوا بصورة أوسع مع البيئة غير الأكاديمية، في عام ٢٠١١م بدأت MEXT في دعم عملية استخدام نظام المسار الأكاديمي الدائم بالجامعة، وتم زيادة الدعم عام ٢٠١١م، وتم استحداث منصب مدير بحوث الجامعة بصورة رسمية (ياسوشي، وتاتيو، ٢٠١٨، ص ص. ٦١٥-٦١٦).

٤- العامل التكنولوجي:

إن الثورة التكنولوجية التي تشهدها اليابان اليوم قد تميزت بأنها تقوم على العقل البشري بشكل أساسي، قد ألفت بظلالها على جامعات التربية اليابانية ومن بينها هيكله جامعة إيبي اليابانية.

وتتملك دولة اليابان الآن خبرة وفيرة في التعلم عبر الإنترنت تعود إلى أواخر التسعينات، وكانت هناك حاجة ماسة لسياسات التكنولوجيا في الجامعات لتتطور مع مرور الوقت مع التغيرات في السوق والبيئة التكنولوجية، وأثبتت الجهود المبذولة شدتها كشرط أساسي لبناء القدرات التكنولوجية؛ حيث يُعد القانون الأساسي للتكنولوجيا عام ١٩٩٥م المرجع الأساسي للخطط الأساسية للعلوم والتكنولوجيا، ودعت الخطة الأساسية الأولى عام ١٩٩٦م إلى زيادة الانفاق الحكومي على التكنولوجيا، وقد حددت الخطة الأساسية الثانية والثالثة علوم الحياة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكنولوجيا النانو كمجالات ذات أولوية عن تخصيص الموارد، وأصبح الابتكار جُملة أساسية للمرة الأولى في الخطة الأساسية الثالثة لعام ٢٠٠٦م. وانطلقت الخطة الأساسية الرابعة عام ٢٠١١م، وحددت الخطة ثلاث مؤشرات أساسية، هي: الذكاء الاصطناعي Smartization، وتعميم الأنظمة Systemization، ومشروع تعزيز العولمة Globalization، وفي عام ٢٠١٤م، قامت الحكومة بتعديل الاستراتيجية محددة المجالات التالية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تكنولوجيا النانو، وتكنولوجيا البيئة (ياسو، وتاتيو، ٢٠١٨، ص. ٦١٥).

وفي ضوء التغيرات والتطورات التكنولوجية المتلاحقة اهتمت MEXT باستخدام التكنولوجيا في التدريس، ويوضح ذلك إطار الكفايات الرقمية Digital Competence Framework، والذي يهدف إلى تشجيع استخدام الكفايات الرقمية في المناهج الدراسية، وتوفير فرص متنوعة للطلاب للمساعدة في التدريس بأنفسهم، وقد ضم هذا الإطار ثلاثة معايير رئيسية، وهي: المواطنة الرقمية، والتفاعل والتعاون الرقمي، والانتاجية الرقمية (OECD., 2019a).

ولقد كشفت جائحة كورونا COVID-19 عن تحديات جديدة في نظم إعداد المعلمين في جامعات التربية؛ حيث أصبحت مواقع العمل تتطلب من المعلمين أن تكون لديها مهارات التكيف والاستجابة للابتكارات التكنولوجية دائمة التجدد، وتقديم أساليب متعددة في التدريس، وتحقيق التكامل بين الدراسة النظرية والعملية (OECD., 2019b). وفي عام ٢٠١٨م أدركت وزارة التربية اليابانية أن التحول الرقمي نحو إعداد معلم للدور التكنولوجي يحتاج إلى إعداد خطط خمسية؛ من أجل تحقيق مدارس عالمية، وأن تكون بوابة الابتكار للجميع، وتهدف هذه الخطط إلى شقين: أولها تجديد أهداف التعليم والتعلم لتلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع، وتخفيض أعباء المعلمين. مما يتطلب إنشاء برامج دراسية جديدة، وادخال الرقمنة في برامج إعداد المعلمين والمهام بالأجهزة الرقمية (Ogisu & Kitamura, 2022, p. 746).

إضافة إلى إعداد المعلمين، كانت جامعة إيشي للتربية نشطة للغاية في دعم الطلاب لتعلم اللغة اليابانية كلغة أجنبية، منذ عام ٢٠٠٣ تقوم جامعة إيشى بإنتاج مواد تعليمية تكميلية بلغات متعددة وتوزيعها، تم توسيع هذا المشروع إلى مشروع يسمى غرفة الموارد Resource Room؛ حيث يتم إنتاج مجموعة متنوعة من المواد متعددة اللغات وجمعها، وأرشفتها لاستخدامها من معلمي المدارس والمعنيين والمستهدفين. ويجرى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إيشى سلسلة من الدراسات البحثية حول تدريس اللغة اليابانية للناطقين بلغات أخرى Teaching Japanese for Speakers of Other Language (TJSOL) وكذلك حول طرق إعداد وتنقيف المعلمين المستقبليين حول التنوع، يتطوع طلاب الجامعة في المدارس المحلية لدعم الطلاب المحتاجين إما عن طريق التدريس الجماعي في الفصول الدراسية العادية Regular Classrooms أو في

فصول المتحدثين بلغات أخرى TJSOL، تنظم غرفة الموارد فصولاً/ دروساً Classes للطلاب والمعنيين وأولياء الأمور من ذوي الخلفيات الدولية، من خلال المشاركة في هذه الأنشطة واكتساب خبرات مباشرة First-hand Experience مع طلاب متنوعين، يمكن للمعلمين المحتملين تعميق فهمهم لاحتياجات هؤلاء الطلاب وحول التدخلات الفعالة لدعمهم وإعداد أنفسهم في نهاية المطاف لتدريس طلاب متنوعين (AUE., 2024b).

وفي الواقع لا يمكن الفصل بين تلك القوى والعوامل الثقافية المجتمعية؛ نظرًا لتشابكها والتأثير المتبادل فيما بينها، فهي ترتبط ببعضها البعض ارتباطًا وثيقًا؛ لتحقيق جامعة إيشي اليابانية ما هي عليه الآن من نجاح هيكله جامعة إيشي اليابانية معترف بها عالميًا، وتعليم ما قبل جامعي يحتل بسياساته الجديدة مكانة عالمية تنافسية. وخاتمةً، تناول هذا القسم وصف وتحليل هيكله جامعة إيشي اليابانية، وبذلك يكون البحث قد انتهى من إجراء الدراسة النظرية لهيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وكذلك انتهى أيضًا من إجراء الدراسة الوصفية التحليلية لواقع هيكله كليات التربية في كل جامعة من جامعات البحث، في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل جامعة، وبذلك يكون البحث الحالي قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث الحالي، وهو ما واقع هيكله كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟، وعليه ينتقل البحث في القسم التالي إلى إجراء الدراسة المقارنة التفسيرية بكليات التربية في الجامعات الثلاثة؛ وذلك ببيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها، ثم تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.

القسم السادس

دراسة مقارنة تفسيرية لواقع هيكله كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية:

يتناول القسم الحالي بعقد دراسة مقارنة لواقع هيكله كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية؛ وذلك لبيان أوجه التشابه

وأوجه الاختلاف بينها، ثم تفسير ذلك في ضوء بعض مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؛ ، وثمة إشارة في هذا السياق إلى أن الوصول إلى أوجه التشابه والاختلاف ليس غاية في ذاته؛ فالأهم من ذلك هو تفسير تلك الأوجه؛ بغية تقديم أطر علمية للإجابة عن أسئلة مؤادها: لماذا تلك التشابه؟ وفي المقابل، لماذا هذا الاختلاف؟، كما أن اكتشاف المفاهيم والعوامل الاجتماعية التي تقف وراء هيكلية كليات التربية في الجامعات المختارة يُساعد في فهمها، وتكييف آلياتها لتناسب مع السياق الثقافي والمجتمعي المصري، وسوف تسير المقارنة التفسيرية وفق المحاور التالية:

أ- أهداف هيكلية كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.

ب- هيكلية التنظيم الأكاديمي بكليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.

ج- هيكلية البرامج الدراسية بكليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.

وفيما يلي معالجة هذه المحاور.

أولاً- أهداف هيكلية كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية:

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف فيما يلي:

١- أوجه التشابه:

تتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في أهداف هيكلية كليات التربية؛ في اعتبار أن الأهداف المرتبطة بالمجتمع من أهم أهداف هيكلية كليات التربية، وذلك من خلال العمل على إعداد معلمين ذوي جودة وكفاءة، التي تقع على عاتقهم تربية وتعليم النشء المتميز، ومن ثم تحقيق التنمية المجتمعية، وبالتالي تعمل على نهضة المجتمع وتقدمه، ويمكن تفسير أوجه هذا التشابه في ضوء مفهوم "خدمة المجتمع Community Service"، الذي تسعى كليات التربية في الجامعات لتحقيقه، عن طريق ما توفره من نظم وبرامج إعداد المعلم، والتي تعمل على زيادة مستوى أداء طلابه، ويمكن تعريف خدمة المجتمع، بأنه "جملة من الأنشطة

والمشروعات والخدمات التي يقوم بها الأفراد والمؤسسات؛ لتحقيق الأهداف المرتبطة بالمجتمع ككل أو أحد قطاعاته" (حسن، وزينب، ٢٠١١، ص. ٩٧)؛ حيث تهدف كلية التربية جامعة المنيا إلى العمل على إعداد حملة الثانوية العامة وخريجي الكليات الجامعية لمهنة التعليم، في حين أن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط إلى العمل على إعداد المعلمين ذوي الكفاءة العالية، التي تحقق المخرجات التعليمية العالية، وتهدف جامعة إيشي اليابانية إلى إعداد المعلمين والمهنيين والممارسين ذوي القدرات المهنية العالية الذين يعملون بالمؤسسات التربوية، بما ينعكس على التنمية البشرية في المجتمع.

وتتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط وجامعة إيشي اليابانية في أهداف هيكله كليات التربية من حيث التركيز على الهوية الوطنية؛ وذلك لتحقيق الانتماء والوحدة الوطنية، وتأكيد الولاء الوطني وتنمية الاعتزاز به، وهو الأمر الذي يعزز رغبة الطلاب المعلمين في تطوير مجتمعهم وتحسينه، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم القومية Nationalism، والذي يُعرف بأنه "أيدولوجية تعتبر حب الوطن هو القيمة الاجتماعية الأساسية وتعمل على زيادة ولاء الفرد للوطن، وتتطوي القومية على الشعور بالمصير والأهداف والمسئوليات المشتركة لجميع المواطنين" (أحمد، ١٩٨٢، ص. ٢٨٠)، حيث تهدف كليات التربية في الجامعات الثلاث إلى تنمية الشعور بالمسئوليات المشتركة للمعلمين في التعليم قبل الجامعي.

كما تتشابه كليات التربية في جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في أهداف هيكله كلية التربية في التأكيد على السعي نحو الإعداد لمواصلة النمو المهني المستدام؛ حيث يعتبر النمو المهني جزءاً من إعداد المعلمين في كليات التربية، وما يتضمنه من تركيز على التفكير في الممارسات والسعي إلى تحسينها من خلال ممارسة البحث الإجمالي، وبالتالي مواصلة النمو المهني " (البنك الدولي، ٢٠٠٣، ص. ٦٤)، ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي النمو المهني والاستثمار في رأس المال البشري؛ فمفهوم النمو المهني Professional Groth، والذي يشير بأنه المفتاح الرئيس لتطوير المعارف والمهارات والمواقف اللازمة للحصول على أعلى المخرجات التعليمية، أو يُعرف بأنه "مجموعة من النشاطات ذات البعد الذاتي والمؤسسي، التي يؤديها الممارس التربوي، سواء كانت رسمية أو غير رسمية- وذلك وفق منهجية

محددة ومقصودة، وتتسم هذه النشاطات بالاستمرارية والتنوع" (Musst, 2010, p. 26)، حيث تهدف هيكله كلية التربية جامعة المنيا إلى العمل على رفع المستوى المهني التربوي للعاملين في التربية والتعليم وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة، وكذلك تهدف هيكله كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية إلى العمل على مواصلة النمو المهني الذاتي لدعمه ليكون معلماً صالحاً، وكذلك تهدف جامعة إيشي اليابانية إلى العمل على تنمية كفاءات المتخصصين في التعليم المدرسي وإدارته، بتوفير الفرص الرسمية وغير الرسمية للدارسين لمواصلة نموهم المهني بأنماط التعليم المختلفة؛ لضمان وجود معلمين متميزين في مهارات التدريس ذو كفاءات متخصصة. أما مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري **Investment in Human Capital**، والذي يقصد به: "مجموعة المفاهيم والمعارف والمعلومات من جهة، والمهارات والخبرات وعناصر الإنتاج من جهة ثانية، والاتجاهات والسلوكيات والمثل والقيم من جهة ثالثة، التي يحصل عليها الإنسان عن طريق نظم التعليم النظامية وغير النظامية، والتي تساهم في تحسين إنتاجيته، ومن ثم زيادة العائد منه" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٤١٢)، وتسعى كليات التربية في الجامعات الثلاث بتوفير الفرص المتنوعة للاستثمار في رأس المال البشري.

كما تتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في تعدد وظائف الكلية وأعضاء هيئة التدريس بها، ويرجع هذا التشابه في ضوء مفهوم التكامل **Integration**، والذي يُعرف بأنه: "جمع الأجزاء كلها في جزء واحد؛ لتحقيق المنفعة المتبادلة لكل الأجزاء (God, 1998, p. 308)"، كما يُعرف بأنه: "مجموعة العمليات التي تهدف إلى التنسيق بين أنشطة المؤسسات المختلفة مع بعضها البعض (Cooper, 1995, p. 244)، أو الذي يُعرف بأنه: "قيام أي مؤسسة بالاندماج والتواجد مع مؤسسات أخرى لها مصالح مشتركة معها؛ حيث تمتد علاقاتهم إلى نطاقات جغرافية مختلفة؛ بهدف زيادة الإنتاجية، وتحسين الأداء في كل مؤسسة" (Statt, 2004, p. 66). وهذا ما يتضح بكليات التربية في الجامعات المختلفة محل الدراسة بالبحث الراهن؛ حيث تسعى كل كلية إلى إجراء البحوث المتميزة في العلوم التربوية، والتكامل هنا بين الوظائف التي تركز عليها الكلية، والتي تشمل التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويظهر التكامل بشكل واضح بين مجالي التدريس والبحث

العلمي، والذي تتبناه معظم الجامعات المعاصرة، فالبحث العلمي يتم تناقله من خلال التدريس، والتدريس يصل إلى مبادئ البحث العلمي وأأسسه، كما أن التكامل في هذا السياق يكون بين مجالي التدريس والبحث من جهة وخدمة المجتمع من جهة أخرى؛ وذلك لتوجيه الكلية نحو إفادة المجتمع الخارجي في سبيل تحقيق الوظائف المختلفة للكلية.

وتتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط وجامعة إيشي اليابانية في هيكلية التنظيم الأكاديمي بالكلية من حيث السعي نحو تحقيق وظيفة إعداد معلمين ذوي جودة وكفاءة عالية، لما له من دور في تحسين المخرجات التعليمية، وأن جودة المعلم هي المتغير المدرسي الأقوى تأثيرًا ودلالة على تعلم الطلاب، ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم التمهين **professionalization**، والذي يعرف بأنه "منح الثقة في أن المنتسب للمهنة ونتيجة للتعليم والخبرة العملية؛ يمتلك المعارف والمهارات الفريدة لتوظيفها في حل مشاكل الممارسة المهنية" (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٦، ص. ١٧). وبدأت الجامعات الثلاث في تحديد الجدارات والكفايات المهنية للمعلمين من أجل إكساب الطالب على مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين، والتي تشير إلى مجموعة كبيرة من المعارف والمهارات وعادات العمل والسمات الشخصية والقيم التي لها أهمية حاسمة لتحقيق النجاح في العالم المعاصر، ومن هذه المهارات؛ التفكير الناقد، حل المشكلات، التحليل، الابتكار، القدرة على التكيف، تفسير البيانات وتحليلها، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها (The Glossary of Education Reform, 2024).

٢- أوجه الاختلاف:

تختلف جامعة إيشي اليابانية عن جامعتي المنيا والشرق الأوسط التركية في أهداف هيكلية التربية من حيث العمل على إعداد طلابها ككوادر المستقبل في ظل العالمية، بتحسين القدرة التنافسية لجامعاتها، فجامعة إيشي اليابانية تسعى من خلال تحديد هيكلية أهداف الجامعة إلى إعداد المعلمين والممارسين والإخصائيين المعتمدين للإسهام في السلام والرخاء العالمي، وذلك في ظل سوق عالمي يمتاز بالتغيرات السريعة التكنولوجية، والذي يجعل من التعليم أحد أهم الآليات التي تمكن الدولة من تحقيق التطور والابتكار والإبداع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الميزة التنافسية **Competitive**

Advantage، والتي تُشير إلى "مدى قدرة المنظمة على التفوق في الأداء على منافسيها نتيجة تقديم خدمات بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، والقدرة على أداء الأعمال في المنظمة بشكل متميز، وبشكل أفضل من المنافسين، وهناك أركان أساسية للميزة التنافسية، وهي: الكفاءة، والجودة، والتحديث، والاستجابة لردود أفعال المستفيدين" (فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص. ٨٩).

كما تختلف جامعة إيشي اليابانية عن جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية في أهداف هيكلية كليات التربية من حيث تطوير وتنمية الكفاءات والخبرات النظرية والعملية للمهنيين التربويين في التعليم المدرسي وإدارته، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء **مفهوم الجودة الشاملة وتفريد التعليم**. فجامعة إيشي اليابانية تختلف عن جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط في تفريد جانب من أهداف هيكلية كلية التربية يختص بتطوير مهنة التربية ذاتها، من خلال تقدير العلوم والفنون التربوية في برامج الدرجة الجامعية الأولى، وإجراء البحوث والاستفادة من نتائجها في مجالات العلوم التربوية، والارتقاء بمستوى المهنة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء أن جامعة إيشي اليابانية ما زالت تتبنى **مفهوم الجودة Quality**، والذي يُعرف بأنها "مجموعة من المواصفات والسمات لمخرج معين أو عملية أو خدمة؛ للوفاء بمتطلبات وحاجات محددة" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٢٩٢)، كما يُعرف بأنه "مجموعة من الصفات المميزة للمُخرج التي تجعله قادرًا على تلبية الاحتياجات التي أُعدت من أجله" (محسن، ٢٠٠٧، ص. ١٤)، كما يُعرف بأنه "درجة التأكد من المطابقة للمقاييس المحددة، وهي تعبير يستخدم للدلالة على مدى الإشباع (المعلن أو الضمني)، الذي تحقق للمستهلك نتيجة استخدام مخرجات المنظمة" (المنظمة العربية للتنمية الإدارية. ص. ٦٨٣)، وعليه، تسعى جامعة إيشي اليابانية إلى إعداد الخريج في العلوم والفنون التربوية في المراحل التعليمية المختلفة، وأن يتسم هذا الإعداد بالجودة.

ويتطلب نجاح الجودة الشاملة ارتباطها بالاحتياجات الفردية لكل شخص، ومن ثم أكدت جامعة إيشي اليابانية على **مفهوم تفريد التعليم Individualization of Education**، والذي يشير إلى ضرورة تصميم الخبرات التعليمية لكي تتناسب مع ظروف الدارسين الشخصية والمهنية والاجتماعية، وإمكاناتهم الشخصية، وطموحاتهم

المهنية والوظيفية، بما يجعل تلك الخبرات تلبي احتياجاتهم ومتطلباتهم الشخصية والمهنية بشكل فردي، ويساعد تفريد التعليم في دعم الدارسين بالمهارات اللازمة للاستمرار في التعلم مدى الحياة.

تختلف كلية التربية جامعة المنيا عن كليات التربية في جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في تركيزها تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته، وبالتالي توثيق الشراكة بين الكلية والمؤسسات التعليمية المختلفة، وعقد ورش العمل والمؤتمرات لأعضائها في فروع المعرفة التربوية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم المثالية *Idealism*، والذي يُعرف بأنه: "تطبيق الأفكار الحسنة، وإصلاح النظم المختلفة بالدولة بشكل متكامل، وتحقيق المصالح المشتركة بين جميع الفئات والمؤسسات (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص ٣٩٦-٣٩٧)، كما يُعرف بأنه: "استقلالية الفهم والذات وإعمال العقل للوصول للأفضلية (Collins & O'Brien, 2003, p. 172)، وتتبنى كلية التربية جامعة المنيا بشكل كبير هذا النمط من المثالية؛ حيث تسعى لتحقيق المصالح للجميع، وشعور الكلية ذاتها بمسئولياتها الفردية، والتفكير بالاستقلالية؛ لذا إنها ركزت الشراكة مع المؤسسات التربوية المختلفة، وعقد المؤتمرات العلمية والثقافية، وورش العمل.

ب- هيكلية التنظيم الأكاديمي بكليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية:

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف الخاصة بهذا المحور فيما يلي:

١- أوجه التشابه:

تتشابه كليات التربية بكل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في هيكلية التنظيم الأكاديمي بكليات التربية، والذي يعتبر بمثابة وحدات أكاديمية وتنظيمية تؤدي الوظائف المرجوة وتحقيق أهدافها المنشودة في إعداد مخرجات تعليمية تتميز بالجودة والكفاءة، ونشر المعرفة وتنميتها وتطبيقها، ويتضمن التنظيم الأكاديمي بالكليات مجموعة من الأقسام العلمية والتخصصات، ويركز كل تخصص بشكل رئيس على تطبيق النظريات والمعرفة الموجودة بالتخصص في مجال العمل، وتعزيز الممارسات المهنية للمتخصصين به، وتأهيلهم للحصول على أفضل المواقع في مجال

عملهم. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي التكيف والسياقية. ويعرف مفهوم **التكيف Adaptation**، بأنه: "تغير سلوك المؤسسة؛ كي يتم التوفيق مع غيرها من المؤسسات" (شاكر، ولاء، وأحمد، ٢٠١٩، ص. ٥). كما يشير هذا المفهوم إلى "القدرة على تيسير العمل وفق نموذج مُحدد للأداء" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٤١٢). ويتضح أن فكرة التكيف قد ظهرت بشكل كبير بجامعة الشرق الأوسط التركية؛ حيث سار التنظيم الأكاديمي بالكلية وفق الظروف السياسية بالمجتمع التركي، وتغيّر مع تغير تلك الظروف سواء بتعرض تركيا للعلمانية علي يد مصطفى كمال أتاتورك، أو تولى رجب طيب أردوغان الحكم، أو ترشحها للانضمام للاتحاد الأوروبي، وقد تعرض التنظيم الأكاديمي بالكلية لتغيّر واضح مع كل حدث سياسي من تلك الأحداث، وظهر هذا التكيف واضح كذلك بجامعة إيشي اليابانية؛ حيث تعرضت اليابان هي الأخرى للعديد من الاضطرابات الداخلية والخارجية منذ أن كانت تحت الاحتلال الأمريكي، وفترات التدهور التي عاشتها والاضطرابات الداخلية التي شهدتها في سبعينيات القرن الماضي؛ لتكيف الجامعة وفق كل تلك التغيرات، وتغيّر في التنظيم الأكاديمي بالجامعة بها وفق الظروف المحيطة، كما ظهر هذا التكيف واضح في كلية التربية جامعة المنيا مع ما يقوم به المجلس الأعلى للجامعات ولجنة قطاع الدراسات التربوية. كما يمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم **السياقية Contextualization**، والذي يعرف بأنه "تحقيق الدمج أو التفاعل بين توجهات ومسارات التعلم العالمية من ناحية، والتفاعل والاستجابة للمتغيرات المحلية من ناحية أخرى" (شاكر، ولاء، وأحمد، ٢٠١٩، ص. ٢١). وقد تبنت جامعة الشرق الأوسط التركية هذا التوجه بشكل كبير عن طريق تبني العديد من الأقسام العلمية المرتبطة بالتنظيم الأكاديمي بالكلية بالجامعات الأوروبية، والتي أشهرها الأقسام التربوية والتركيز على هيكلية هذه الأقسام؛ لذا انعكس هذا التأثير على تشابه التنظيم الأكاديمي بكليات التربية بين جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة المنيا وجامعة إيشي اليابانية.

كذلك تتشابه كليات التربية بكل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في هيكلية التنظيم الأكاديمي للكلية من حيث السعي نحو هيكلته والتحديث والتجديد باستمرار، ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم **التقدم Progress**، والذي يعرف بأنه: "إحداث تغيير إيجابي، والانتقال من وضع لآخر أفضل

منه؛ وفقاً لمقاييس كمية، أو نوعية، أو شكلية، أو موضوعية، أو غيرها؛ أي تحقيق النجاح في المشروع أو العمل" (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص. ٦٥١). وفي ضوء التقدم التي استطاعت كليات التربية بجامعات المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية تحقيقه في الآونة الأخيرة كان سعي الجامعات إلى تحسين المخرجات التعليمية، وتحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية في الآونة الأخيرة في إطار التقدم الذي حققته وما تزال تحققه.

كما تتشابه كليات التربية بكل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في هيكله التنظيم الأكاديمي للكلية من حيث التركيز على تضمين التنظيم الأكاديمي للكلية الأقسام العلمية، مثل أقسام: تعليم الموسيقى، الصحة والتربية الرياضية، تعليم التكنولوجيا، تعليم الرياضيات، تعليم العلوم، تعليم اللغات الأجنبية، تعليم الطفولة المبكرة، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، الإدارة التربوية، وعلم النفس. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم النمطية **Standardization**، والذي يعرف بأنه: "مفهوم عكس التفرد، وهو إصباح المؤسسة بشكل وأداء واحد" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٤٨٨). ويشير إلى أنه "العملية التي تعتمد على الإعداد وفق معايير محددة وثابتة" (Statt, 2004, p. 146). ويلاحظ أن التركيز على هذه الأقسام العلمية في هذا الصدد يرتبط بالاعتقاد أن هذه الأقسام العلمية هي الأساس بكليات التربية؛ لذا تتجه كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية للتنميط، وتعميم الأقسام العلمية، كمحك لتحقيق الكفاءة المهنية والمتخصصة بكليات التربية.

٢- أوجه الاختلاف:

تختلف جامعة إيشي اليابانية عن جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية في هيكله التنظيم الأكاديمي للكلية من حيث التنظيم التي تسير عليه، ففي جامعة إيشي اليابانية تسير الدراسة على نظام الجامعات المتخصصة، في حين تسير جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية على نظام الأقسام الموحدة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم التجريب **Trial**، والذي يعرف بأنه: "أحد مراحل تبني الأفكار المستحدثة، وهي محاولة معرفة أثر هذه الأفكار على المجتمع في حال تبنيها" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ١١٠-١١١)، وتتبنى الجامعات اليابانية هذا المفهوم

الفلسفي، والذي يعتمد على تجريب الأشياء قبل اعتمادها بشكل كامل، وهذا الأمر ينطبق على جامعة إيشي اليابانية متخصصة وشاملة العلوم والفنون التربوية؛ حيث تسعى الجامعة للتأكد من صيغة الجامعة التربوية المتخصصة في تحقيق أهدافها، ومن ثم تقوم الجامعة بتجريبها من خلال فترة اختبار للتأكد من كفاءتها لتقوم بتعميمها، ولقد أثبتت تلك التجربة علمياً فاعليتها في إعداد مخرجات تعليمية متميزة.

كما تختلف جامعة إيشي اليابانية عن جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية في هيكلية التنظيم الأكاديمي للكلية من حيث شمول الكلية كافة الأقسام العلمية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم التخصص المهني والكفاءة المهنية. ويعرف مفهوم التخصص المهني Professional Specialization، والذي يُعرف بأنه "تخصص مؤسسة في مباشرة مهنة، أو مسئولية محددة، وقصر جهودها عليها دون غيرها، والذي يهدف في النهاية إلى زيادة مهارة الفرد؛ ومن ثم إدارات المؤسسة المتنوعة في تأدية العمل" (أحمد، ١٩٨٩، ص. ٢٨٤). ويتضح هذا التخصص بشكل كبير في جامعة إيشي اليابانية؛ حيث تسعى الجامعة من خلال هذا التخصص إلى تركيز على مجال التربية والتخصصات التربوية في مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا، وبالتالي زيادة مهارات الدارسين مهنيًا. كما يُعرف مفهوم الكفاءة Efficiency، بأنه: "إتقان المؤسسة للعمل المراد تحقيقه؛ ليصبح لدى المؤسسة إنتاجية وفاعلية مرتفعة" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٣٧٤). كما يعرف كذلك بأنها: "القدرة على العمل بشكل جيد ومتميز، وبسرعة ودقة عالية" (Ivanovic & Collin, 2015, p. 86)، وهذا ما تسعى إليه جامعة إيشي اليابانية من خلال ضمان وجود أعضاء هيئة تدريس متميزين قادرين على تحقيق الكفاءة المهنية لأنفسهم، ومن ثم تكون كفاءة المؤسسة؛ لذا ضمت الجامعة كافة الأقسام التربوية والعلمية والإنسانية والإبداعية، والتي تضمن الجامعة من خلالها تحقيق الكفاءة.

وتختلف جامعة إيشي اليابانية عن كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية في تركيز هيكلية التنظيم الأكاديمي بشكل رئيس على إدارة البرنامج الدراسي، واعتباره الوحدة التنظيمية للكلية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم البرجماتية Pragmatism، والذي يُعرف بأنه: "الواقعية السياسية والربط بين الأفكار

النفعية والنظريات الفلسفية" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٨٧)، كما تشير البراجماتية إلى أنها: "مشتقة من اللفظ اليوناني *Pragma* وتُعني العمل، وأن كل المفاهيم لا تثبت إلا بالتجربة العملية، وهي وصف لكل من يهدف إلى النجاح، أو إلى منفعة خاصة، وأن المعرفة أداة للعمل وسيلة للتجربة، وأنها فلسفة علمية انبثقت من الروح المادية للقرن العشرين، وارتبطت بتطور مناهج البحث العلمية والاتجاهات الواقعية المعاصرة (أندريه، ٢٠٠١، ص. ٣٥٥)، كما يشير هذا المفهوم إلى "مفهوم فلسفي يشير إلى سعي المؤسسات لتحقيق الأهداف المنشودة بالعديد من الطرق المُبررة" (Barker, 2004, p. 164)، وفي هذا الإطار تسعى جامعة إيشي اليابانية الاستفادة بأقصى درجة من الأداءات والممارسات التي يؤديها المعلمين في الواقع المدرسي، والتي قامت بإعدادهم بشكل كبير لتطوير هيكله التنظيم الأكاديمي للجامعة.

وتختلف كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية عن كلية التربية جامعة المنيا وجامعة إيشي اليابانية في تأثير هيكله التنظيم الأكاديمي بالكلية بالنظم الأوروبية لكليات التربية، كإثرها بالجامعات الأوروبية من حيث تجميع الأقسام المتشابهة تحت قسم واحد، فنجد في الكلية أقسام تعليم اللغة الأجنبية، العلوم والرياضيات، والكمبيوتر، وتكنولوجيا التعليم، وانضمام المقررات الخاصة بطرق التدريس التابعة للأقسام التخصصية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم **تبني الثقافة Cultural Adoption**، والذي يُعرف بأنه: "تقبل عناصر ثقافية عن طريق الانتقاء والاختيار، مع ملاحظة أن بعض العناصر الثقافية قد تعلق على إرادة الأفراد، وأن بعضها يمكن تكيفه تبعاً للظروف والأحوال (شاكر، ولاء، وأحمد، ٢٠١٩، ص. ٢٧)، كما يُعرف بأنه: "محاولة البحث عن إطار محدد للثقافات الوطنية المختلفة من خلال العولمة" (Barker, 2004, pp. 43-44)، ويرجع تبني كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية للتنظيم الأكاديمي للجامعات الأوروبية إلى السعي من قبل الحكومة التركية للانضمام إلى الاتحاد الأوروبي، والتي يرغمها على تبني ثقافته ومعاييرها في التعليم قبل الجامعي والجامعي، وفي الحياة العامة كذلك.

وتختلف كلية التربية جامعة المنيا عن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في التركيز على الأقسام التربوية دون النظر بشكل كبير لهيكلتها

في مسمياتها ومجالاتها العلمية والبحثية، ويرجع هذا الاختلاف في ضوء مفهوم **المحافظة Conservatism**، والذي يُعرف بأنه: "أفكار داعمة لترسيخ الواقع ومقاومة التغيير" (Collin, 2004, pp. 51-52)، كما يُعرف بأن: "السياسات التقليدية التي تقاوم التغيير في المجتمع السياسي من خلال التنظيمات الحكومية التي تُسيطر على الدولة" (Collins & O'Brien, 2003, p. 172)، وهذا ما يبدو جلياً في كلية التربية جامعة المنيا، والتي تتأثر بشكل كبير بنمط المحافظة تأكيداً على بقاء الأقسام التربوية كما هي بدون هيكلتها أو التخلي عنها، دون اعتبار لمدى قدرتها على القيام بأهدافها وأهداف الكلية بشكل متميز في ظل متغيرات وتطورات العصر.

ج- هيكلية البرامج الدراسية بكليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية.

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف الخاصة بهذا المحور فيما يلي:

١- أوجه التشابه:

تتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في هيكلية البرامج الدراسية الخاصة بالمرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، ويُمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي **تحديد الاحتياجات**، و**تحليل الاحتياجات**؛ حيث تعتمد كليات التربية في الجامعات الثلاث إلى تحديد البرامج الدراسية وتخصصاتها في ضوء مفهوم **تحديد الاحتياجات Identifying Needs**، والذي يُعرف بأنه "مجموعة التطورات والمتغيرات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، الذي يُسهم في تحسين جودة ونوعية المخرجات التعليمية" (ملحقية، فريدة، مصطفى، وعثمان، ٢٠٠٩، ص. ٩٣). وفي إطار ذلك تقوم كليات التربية في الجامعات الثلاث بتحديد احتياجات ميدان العمل التربوي واهتمامات العاملين به وطموحاتهم المستقبلية. أما عن تحديد أولويات البرامج الدراسية وتخصصاتها فيمكن تفسيره في ضوء مفهوم **تحليل الاحتياجات Needs Analysis**، والذي يشير إلى أنه: "أسلوب للتعرف على حجم الموارد المادية والبشرية والمالية المطلوبة لبدء النشاط أو الاستمرار فيه خلال فترة زمنية معينة" (فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص. ٦٣). وقد قامت

كليات التربية في الجامعات الثلاث بمسح ميدان التربية والتعليم للتعرف على البرامج المطلوبة، وتحديد أولوياتها.

كما تتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في هيكله البرامج الدراسية المقدمة، من حيث التركيز على تقديم البرامج الدراسية متعددة التخصصات في المرحلة الجامعية الأولى، ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفاهيم البرامج متعددة التخصصات **Multidisciplinary** والبرامج متداخلة التخصصات **Pluridisciplunary** والبرامج عابرة التخصصات **Transdisciplinary**، وقد أدى محتواها متعدد التخصصات ومتداخله إلى توسيع مجالها بين أكثر من تخصص، ووفرت مرونة في كيفية تدريس الموضوع ضمن برامج مختلفة، ومن ثم، يطلق على البرامج الدراسية التربوية متداخلة التخصصات؛ أي أنها تستعين بعلوم أخرى في دراساتها للظواهر المختلفة، وتتنظر هذه البرامج إلى النظرة الكلية للطالب؛ والتي تكمن في أن الطالب يتكون من الجسم والعقل والروح، وأن هذه الثلاثية لا يمكن الفصل بينها.

وتتشابه كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية في هيكله البرامج الدراسية المقدمة، من حيث التركيز على التشبيك والدخول في شراكات ثنائية مع الجامعات الأجنبية؛ لضمان مهنية وقوة المخرجات التعليمية، ومن ثم يمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الشراكة **Partnership**، والتي تُعرف بأنها "علاقة ذات طابع تبادلي تعاوني؛ حيث يُقدم كل طرف أفضل ما لديه لنجاح التحالف للطرف الآخر" (Barratt, 2014, pp. 30-42)، وكذلك يُعرف بأنه: "المسئولية المتبادلة والالتزام الجاد بين الأطراف المعنية بصياغة الأهداف والغايات، ولذلك فهي علاقة بين فريق من الشركاء تتسم بالإحساس المشترك بوحدة الهدف والاحترام المتبادل والرغبة في التفاوض، من خلال الاشتراك في تبادل المعلومات وتحمل المسئوليات واكتساب المهارات وصناعة واتخاذ القرارات والمحاسبية" (شاكر ، ولاء، وأحمد، ٢٠١٩، ص. ٧٦)، وبالتالي فالشراكة بناء علاقة تعاون بين جهتين باتفاق مكتوب، ويقوم هذا التعاون على أساس التشارك في الموارد والكفاءات، واتخاذ القرارات، وتوزيع المخاطر والمسئوليات؛ بغية تحقيق غايات، وأهداف مشتركة (Barratt, 2014,)

30-42 pp)، حيث يساعد التعاون المشترك على تبادل الخبرات بين الجامعتين؛ بحيث يستفيد الطالب المعلم من مختلف المؤسسات التي يتعاون معها، بما ينعكس على المخرجات التعليمية، وعلى عمق الجانب المهني للطالب؛ فتقوم كلية التربية جامعة المنيا بالشراكة مع الجانب الأمريكي في تقديم برنامج تدريس، كما تقوم كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية بتحقيق الشراكة مع جامعة وجامعة ولاية نيويورك، كما تنفرد جامعة إيشي اليابانية في تحقيق الشراكة مع الجامعات المحلية والعالمية.

٢- أوجه الاختلاف:

تختلف جامعة إيشي اليابانية عن جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية في هيكلية البرامج الدراسية للكلية من حيث التركيز على تقديم حزم جديدة من البرامج الدراسية لمتخصصي الدعم التربوي للمرحلة الجامعية الأولى. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهومي المعاصرة والرفاهية، **فمفهوم المعاصرة Modernization**، والذي يعرف بأنه "النقد الاجتماعي والاقتصادي الذي يتناسب وروح العصر وتقدمه" (إسماعيل، ٢٠٠٣، ص. ٣٢٢)، كما يُعرف بأنه: "تفضيل كل ما هو عصري أو مستحدث، وتتميز المعاصرة بعدة خصائص كالإبداع، والتغير، والتنوع والمرونة، بالإضافة إلى توفير المهارات والمعارف الفردية للمعيشة في عالم تكنولوجي متقدم، كما أنها نزعة تأخذ بالأساليب الجديدة في جوانب الحياة الفكرية والعملية" (على وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٣٤٦)، حيث إنه في إطار المعاصرة التي تعيشها جامعة إيشي اليابانية؛ فإنها تتمتع بشكل كبير برفاهية وتقدم اقتصادي وتكنولوجي يُمكنها من توظيف البرامج الدراسية الجديدة بشكل واضح لحل المشكلات التربوية المعاصرة، وهذا ما يظهر جلياً في تركيز الجامعة على بعض البرامج المعاصرة، كما يمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم الرفاهية **Welfare**، والذي يُعرف بأنه: "توفير الحماية الوقائية والدعم الصحي والأمن المجتمعي للجميع في ظل بيئة آمنة مجتمعيًا" (Collin, 2004, p. 260)، كما يُعرف بأنه: "الاهتمام الموجه إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد والمجتمع من غذاء، وتعليم، وصحة، وتأمين وغيرها، وحل المشكلات الاجتماعية بشكل مناسب" (فريق من المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص. ٩٩٣)، وفي هذا الإطار تسعى جامعة إيشي

اليابانية إلى تحقيق الرفاهية لشعبها، من خلال تقديم الرعاية له من خلال متخصصي هذه البرامج.

وتختلف جامعة إيشي اليابانية عن جامعة الشرق الأوسط التركية في هيكله البرامج الدراسية بالجامعة من حيث التركيز على تقديم البرامج التربوية المهنية، ويوضح ذلك حرصها الكبير المتعلق بالبرامج التربوية المهنية؛ نظرًا لأنها أكثر المجالات التي تساعد الطلاب على جعلهم قادرين على الإسهام في إحداث التنمية الاقتصادية والتكنولوجية لمجتمعهم؛ فجامعة إيشي تسير نظام الدراسة فيها على نحو يتواءم مع احتياجات الدولة في اعتمادها على الاقتصاد المبني على المعرفة، ويأتي هذا في ضوء مفهوم الاقتصاد القائم على المعرفة **Knowledge Economy**، والذي يُعرف بأنه: "الاتجاهات في الاقتصاديات المتقدمة التي تعتمد بصورة كبيرة على المعرفة والمعلومات ومستويات المهارة العالية، والحاجة المتزايدة إلى سهولة الوصول إلى كل ما سبق من جانب القطاع الخاص" (OECD., 2019b, p. 434). ويعتمد اقتصاد المعرفة على "القدرة على التفكير والتعلم والإبداع" (شاكر، ولاء، وأحمد، ٢٠١٩، ص. ٦٩)، فالإقتصاد المبني على المعرفة هو الذي تكون فيه المعرفة ركيزة النمو والتطوير في مختلف قطاعات الدولة، كما يشكل رأس المال البشري ركيزته الأساسية للإبداع والابتكار والتقوى، ويعتمد على المعلومات والاتصالات، وهو ما جعل البرامج الدراسية بجامعة إيشي اليابانية أحد الجامعات الرائدة في المجال التعليمي والاقتصادي.

وتختلف كلية التربية جامعة الشرق الأوسط عن كلية التربية جامعة المنيا وجامعة إيشي اليابانية في استحداث برامج بالمرحلة الجامعية الأولى بدون رسالة، وعدم الالتزام بمدة زمنية محددة للحصول على الماجستير بدون أطروحة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم التنافسية **Competitiveness**، والذي يُعرف بأنه: "زيادة الطلب في ظل الاقتصاد العالمي على الأفراد المتعلمين والمهرة، كما يشير قادة الأعمال والتعليم العالي إلى القدرة التنافسية العالمية، كسبب رئيس لتحسين التعليم والمهارات لدى الأفراد" (شاكر، ولاء، وأحمد، ٢٠١٩، ص. ١٩)، كما يُعرف بأنه: "قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تمكنها من الحصول على مركز تنافسي أفضل، وقد تحقق المؤسسة ذلك من خلال استثمار الفرص الخارجية، والحد من أثر التهديدات، واستغلال

مواردها المادية والبشرية والفكرية، والاهتمام بالجودة والتكنولوجيا" (على وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٥٢)، كما يُعرف بأنه: "أي وسيلة تُعطي للمؤسسة ميزة المنافسة في مخرجاتها، وأسواقها" (Statt, 2004, p. 26)، ولعل تشجيع الطلاب المعلمين على تحقيق الإبداع والتميز في وقت أقل، دون الالتزام بمدة زمنية محددة يؤدي بالجامعة لتحقيق التميز بشكل ملحوظ؛ ومن ثم التنافسية بين الجامعات الأخرى، وهذا ما تبنته كلية التربية جامعة الشرق الأوسط من أجل حصول الطلاب المعلمين في أقسام تعليم العلوم والرياضيات، وقسم تنمية الموارد البشرية للحصول على ماجستير بدون أطروحة بصورة أسرع، ومن ثم الاستفادة منهم وتحقيق ميزة تنافسية علمية من خلالهم.

تختلف كلية التربية جامعة المنيا عن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط وجامعة إيشي اليابانية في تطوير وتحديث البرامج الدراسية بصورتها العامة؛ بهدف مواكبة متطلبات العصر وتحديات الثورة التكنولوجية والعلمية، وإعداد معلمين قادرين على التعامل مع التطورات السريعة والمتلاحقة، ويُفسر هذا الاختلاف في ضوء مفهوم الإصلاح والتجديد التربوي والمرونة. حيث يعرف الإصلاح والتجديد التربوي بأنه "عملية التغيير والتحسين في النظام التعليمي أو جزء منه؛ بغرض رفع كفاءته، وزيادة فعاليته، وجعله أكثر ملاءمة لظروف المجتمع الذي يوجد فيه" (على وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٩٣)، كما يُشير مفهوم المرونة **Flexibility**، إلى قدرة المنظمات على أن تصبح أكثر قابلية للتكيف والتغيير، بما يلائم تحديات العولمة؛ لتكون قادرة على احتضان التنوع ومواكبة المستويات العالمية؛ لذا يتعين على القادة والعاملين في المؤسسات أن يصبحوا أكثر وضوحاً في ظل تطوير المهارات واستراتيجيات العمل" (Helms, 2006, p. 939)، ومن ثم كان توجه كلية التربية جامعة المنيا إلى هذه البرامج استجابة لمتطلبات العولمة، والتكيف في التحولات العالمية، ولذلك استحدثت الكلية البرامج المتميزة باللغة الإنجليزية، وبرامج STEM.

تناول هذا القسم إجراء الدراسة المقارنة بين كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية من خلال بيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيما بينها؛ فيما يخص هيكله كليات التربية، ثم تم تفسير ذلك في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة، وفي ضوء الدراسة النظرية لهيكله كليات التربية

في الجامعات المعاصرة، وكذلك في ضوء الدراسة الوصفية التحليلية لخبرات الجامعات الثلاث، وفي ضوء الدراسة المقارنة التفسيرية لهذه الجامعات الثلاث، ينتقل البحث في القسم التالي إلى بيان النتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك تقديم مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير هيكلية كلية التربية جامعة المنيا في مصر، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري.

القسم السادس

نتائج البحث والإجراءات المقترحة

يتناول القسم الحالي بيان النتائج التي توصل إليها البحث، وكذلك تقديم مجموعة من الإجراءات المقترحة؛ لتطوير هيكلية كلية التربية جامعة المنيا، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري، وكذلك البحوث والدراسات المقترحة، وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

أولاً- نتائج البحث وتفسيرها:

توصل البحث الحالي إلى بعض النتائج المرتبطة بالإطار النظري، والنتائج المرتبطة بدول المقارنة والمقارنة التفسيرية، وفيما يأتي عرض لبعض النتائج على النحو الآتي:

أ- نتائج متعلقة بالإطار النظري:

- حرصت الجامعات المعاصرة على وجود كليات تربية بها؛ نظراً لأهميتها ودورها الواضح في تنمية المجتمع، باعتبارها تهتم بالتعليم الذي يُمثل الاستثمار في رأس المال البشري.
- تأثرت هيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة، بعدة متغيرات ودواعي رئيسية، والتي تعتبر بمثابة متغيرات ومحكات أساسية لهيكلية كليات التربية، وهي: الحاجة إلى الأدوار المتجددة للمعلم، الحاجة إلى التطور التكنولوجي، الحاجة إلى الاعتماد على البرامج البيئية وتدويلها، والحاجة إلى الجودة الشاملة، وبالتالي ثمة تحولات وتغييرات في كليات التربية بالجامعات المعاصرة.
- أن هيكلية كليات التربية في الجامعات المعاصرة تحقق العديد من الأهداف على النحو الآتي: تحقيق مستويات عالية الجودة من المخرجات التعليمية، وحل مشكلات كلية التربية، وتقديم خطط ومقترحات لإنجاح الأقسام العلمية في تحقيق أهدافها المنشودة،

- تحسين البرامج والمسارات التي تقدم للمعلم، وتحسين نظم إعداد المعلم، وتقديم إعداد تربوي متنوع ومتميز للمؤسسات التعليمية المختلفة.
- أن ثمة تنوعاً في هيكله التنظيم الأكاديمي بكليات التربية في الجامعات المعاصرة، بما يلائم ظروف الجامعة؛ وتشمل: الجامعات التربوية المتخصصة، وإدارة البرنامج الدراسي، وتجميع الأقسام في مجموعات متشابهة.
 - أن ثمة تنوعاً في هيكله البرامج الدراسية المقدمة، سواء على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، أو على مستوى برامج الدراسات العليا؛ بما يلائم ظروف الدارسين؛ وأن ثمة تنوعاً في برامج المرحلة الجامعية الأولى، إذ ظهرت برامج لإعداد اخصائين وممارسين في ميادين ومجالات التربية المتنوعة، وبرامج متعددة التخصصات، وبرامج دراسية مشتركة مع جامعات أجنبية، وأن هناك ثمة تنوعاً في برامج الدراسات العليا؛ إذ ظهر توجه المسارات المهنية التطبيقية في برامج الدراسات العليا إضافة إلى المسارات الأكاديمية.

ب- نتائج متعلقة بدول المقارنة والمقارنة التفسيرية:

- أصبح تطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا ضرورياً، خاصة في ظل الأدوار المتجددة للمعلم، وفي ضوء البرامج البينية، والتطور التكنولوجي.
- أن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية تسعى إلى تحقيق أهداف هيكله على النحو الآتي، من أبرزها: العمل على العمل على إعداد المعلمين ذوي الكفاءة العالية تلبى متطلبات التنمية في البلاد، العمل على إعداد المعلمين لمواصلة النمو المهني الذاتي، العمل على تقديم دراسات متخصصة في مجال التعليم للطلاب في الخارج، وتوسيع كليات التربية وتوفيرها لكل المهنيين أثناء الخدمة.
- أن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط التركية لها تنظيم أكاديمي محدد، يشتمل على الأقسام التربوية والأقسام النوعية، كما نجد أن هناك تطورات وتغييرات تمت على التنظيم الأكاديمي لها؛ حيث تم تجميع الأقسام الأكاديمية؛ حيث تم تجميع الأقسام النظرية تحت مظلة واحدة والأقسام ذات الطبيعة التطبيقية تحت مظلة أخرى.
- أن كلية التربية جامعة الشرق الأوسط تقدم العديد من البرامج الدراسية المتعلقة بالمرحلة الجامعية الأولى والمتعلقة بمرحلة الدراسات العليا، كما تقدم نوعية جديدة من

البرامج الدراسية، وهي البرامج المتعلقة بدرجة الماجستير بدون أطروحة، والبرامج المشتركة والمزدوجة مع جامعات أجنبية أخرى.

- أن جامعة إيشي اليابانية تهدف بشكل رئيس إلى إعداد ممارسين تربويين لديهم القدرة على تحديد مشكلات الواقع التربوي، وتطوير ممارساتهم المهنية، وتجعلهم عوامل تغيير في حياة الطلاب والمدارس والمجتمعين المحلي والعالمي.

- أن جامعة إيشي اليابانية لها تنظيم أكاديمي مختلف؛ حيث يتكون من أربعة معاهد تعليمية، التي تشمل الأقسام التخصصية والتربوية والنوعية، كما تشتمل على عدد من الوحدات الأكاديمية، مثل: مدرسة الدراسات العليا في التربية، ومدرسة الدراسات العليا للممارس التربوي، والدعم الخاص التربوي، كما أن الوحدة التنظيمية للجامعة هي إدارة البرنامج الدراسي، إضافة إلى الجمع بين المادة الدراسية وطرق تدريسها والبيئة التعليمية في مكان واحد.

- أن جامعة إيشي اليابانية تقدم العديد من البرامج الدراسية المتنوعة، والتي تتفرع لفروع وقضايا ومهن ذات علاقة بالتربية والتعليم، فعلى سبيل المثال، برامج دراسية خاصة بالإخصائيين بتخصصاتهم المختلفة.

- إن تنوع البرامج الدراسية المقدمة للمؤسسات وإشراك المستفيدين في تحديدها وتحديد محتواها طبقاً لاحتياجاتها يساهم في دعم تعلمهم الذاتي.

- إن الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج والمقررات الدراسية يساهم في تحقيق جودة العملية التعليمية.

ثانيًا - إجراءات مقترحة لتطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا:

في ضوء الإطار النظري للبحث الحالي، والذي دار حول هيكله كليات التربية في الجامعات المعاصرة، وفي ضوء الوصف والتحليل الثقافي لهيكله كليات التربية في كل من جامعة المنيا وجامعة الشرق الأوسط التركية وجامعة إيشي اليابانية، وفي ضوء الدراسة المقارنة التفسيرية لخبرات الجامعات الثلاث، وأخيرًا في ضوء نتائج البحث، يقترح البحث الحالي مجموعة من الإجراءات المقترحة للبحث، والتي تهدف إلى تطوير هيكله كلية التربية جامعة المنيا في مصر، وذلك وفقًا للمحاور التالية:

❖ إجراءات مقترحة مرتبطة بأهداف هيكله كلية التربية جامعة المنيا:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على كليات التربية ومنها كلية التربية جامعة المنيا القيام بها عند هيكلة أهداف الكلية، منها:

١- الإرتقاء بمستوى خريجي كليات التربية بقصد معالجة أوجه القصور والسلبيات وتدعيم الإيجابيات القائمة بما يُسهم في التوافق مع متطلبات منظومة التعليم قبل الجامعي والاستجابة لتحديات المستقبل الذي يتطلب إعداد المعلم الذي يمتلك قدرات كفؤه ومبدعة.

٢- ضرورة الإعداد المتميز للمعلم وعلى ضرورة تدريب المعلمين الجدد أثناء الخدمة.

٣- تطوير برامج الإعداد في ضوء متطلبات مهنة التعليم في الشعب والتخصصات والمراحل المختلفة التي تلبي احتياجات وزارة التربية والتعليم وسائر المؤسسات التربوية التعليمية والبحثية في الداخل والخارج، في ضوء التطورات والمستحدثات التكنولوجية التي تسهم في العملية التعليمية وإدارتها.

٤- ضرورة تمكين المعلم من أن يكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بتكامل المعرفة والمنبثقة عن المجالات العلمية المختلفة، والتي تستند إلى الخبرات الحية في المدرسة، وفي الميدان التربوي بصفة عامة.

٥- أن الإسهام في تقدم التربية يعتمد بدرجة كبيرة على مؤهلات وقدرات الهيئة التدريسية بصفة عامة، وعلى السمات الإنسانية والبيداغوجية والفنية لأفراد المعلمين، وعلى أن التعليم مهنة تتطلب أن يمتلك صاحبها (المعلم) معرفة متعمقة ومهارات متخصصة من خلال دراسات جادة.

٦- تقدير الفنون التربوية والعلوم التربوية في برامج الدرجة الجامعية الأولى، من أجل تنمية مستقبل يتسم بالسلام والتنمية المستدامة.

٧- إعادة تنظيم الأقسام العلمية بالكلية التي تتولى مسؤولية التدريس والبحث العلمي.

٨- توسيع برامج الدراسات العليا وتوفيرها لكل الراغبين في الدراسة، من أجل توفير الممارسين التربويين في مختلف التخصصات.

❖ إجراءات مقترحة مرتبطة بهيكله التنظيم الأكاديمي لكلية التربية جامعة المنيا:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على كليات التربية ومنها كلية التربية جامعة المنيا القيام بها عند هيكلة التنظيم الأكاديمي لها على النحو الآتي:

• النظر في هيكلية التنظيم الأكاديمي بكليات التربية:

تتضمن جل كليات التربية ومنها كلية التربية جامعة المنيا التنظيم الأكاديمي على النحو الآتي: قسم المناهج وطرق التدريس، وقسم علم النفس التربوي، وقسم الصحة النفسية، وقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وقسم أصول التربية، وفيما يلي عرض إجراءات في هذا الشأن؛ حيث يمكن تصنيفها إلى ثلاثة اتجاهات/بدائل على النحو الآتي:

أ- الاتجاه الأول: إعادة هيكلية التنظيم الأكاديمي بكليات التربية حسب مقتضيات فكرة الجامعة التربوية المتخصصة، وهو على النحو الآتي:

١- الأقسام الأكاديمية: وتضم الأقسام على النحو الآتي:

أ- قسم العلوم الاجتماعية، ويضم عدد من الوحدات على النحو الآتي: وحدة تعليم الدراسات الاجتماعية، وحدة تعليم التاريخ، وحدة تعليم الجغرافيا... وغيرها.

ب- قسم العلوم الطبيعية، ويضم عدد من الوحدات على النحو الآتي: وحدة تعليم الرياضيات وحدة تعليم الفيزياء، وحدة تعليم الكيمياء، وحدة تعليم البيولوجي.

ج- قسم اللغات الأجنبية، ويضم عدد من الوحدات على النحو الآتي: وحدة تعليم اللغة العربية، وحدة تعليم اللغة الإنجليزية، وحدة تعليم اللغة الفرنسية، وحدة تعليم اللغة الألمانية ... وغيرها.

د- قسم الفنون الإبداعية، ويضم عدد من الوحدات على النحو الآتي: وحدة تعليم الفنون ... وغيرها.

٢- الأقسام التربوية: وتضم عددًا من الوحدات الفرعية على النحو الآتي:

أ- وحدة الإدارة التربوية والحوكمة، وتختص بإدارة التعليم واقتصادياته، وإدارة التعليم العالي، والحوكمة.

ب- وحدة تحليل السياسات التربوية، وتختص بسياسات التعليم والفلسفة التربوية، وعلم اجتماع التربية.

ج- وحدة التصميم التعليمي، وتختص بمجالات تكنولوجيا المعلومات عبر

المناهج التعليمية، وتخطط وتنفيذ وإدارة تكنولوجيا المعلومات في المدارس.

د- وحدة إدارة المنهج وتخطيط الخبرات التعليمية، وتختص بالمناهج وتخطيطها والخبرات التعليمية.

٣- الأقسام التخصصية: ينضم إليها المقررات الخاصة بطرق التدريس التابعة لها، وبحيث يتكون القسم من عدد من الوحدات بجمع وحدات خاصة بالتخصص، ووحدة خاصة بطرق التدريس. فعلى سبيل المثال، قسم علم النفس التربوي يجمع بين تخصصات علم النفس وطرق تدريس علم النفس، وقسم التربية الخاصة يجمع بين تخصصات التربية الخاصة وطرق تدريس التربية الخاصة.

ب- الاتجاه الثاني: إعادة هيكلة التنظيم الأكاديمي على نحو يسمح بالاستفادة من مقتضيات إدارة برنامج الإعداد، وهو على النحو الآتي:

١- الأقسام التخصصية: يتم تكوين لجنة إدارة برنامج الإعداد من أعضاء هيئة التدريس التخصصيين والتربويين والإداريين، وتكون مقرها بالقسم، وتؤدي اللجنة كافة المهام التعليمية والبحثية والإدارية المتعلقة بالبرنامج؛ بداية من التصميم، والتوصيف، والتنفيذ، والتقييم، وانتهاء بمتابعة الخريجين، وإعداد التقارير السنوية وإجراء عمليات التطوير. فعلى سبيل المثال، لجنة إدارة برنامج إعداد معلم علم النفس التربوي تتكون من أعضاء قسم علم النفس أصحاب المادة التخصصية وأعضاء قسم علم النفس التربوي وأعضاء قسم المناهج المتخصصين في طرق تدريس علم النفس التربوي وغيرهم من الأقسام الأخرى، بالإضافة إلى الإداريين... وغيرها.

٢- إنشاء قسم التعليم الأساسي: ويختص بإعداد معلم التعليم الابتدائي والإعدادي؛ بحيث يتكون من ثلاث وحدات رئيسية على النحو الآتي:

أ- وحدة للصفوف ١-٣ من التعليم الأساسي.

ب- وحدة للصفوف ٤-٦ من التعليم الأساسي.

ج- وحدة للصفوف ٧-٩ من التعليم الأساسي.

٣- إنشاء قسم لتعليم العلوم الطبيعية (الرياضيات والعلوم والبيولوجي والفيزياء والكيمياء)؛ ويقبل خريجي العلوم والآداب بمسار التعليم الثانوي بالدبلوم العام (النظام التتابعي).

٤- الأقسام التربوية: وتضم عددًا من الوحدات الفرعية على النحو الآتي:
أ- وحدة الإدارة التربوية والحوكمة، وتختص بإدارة التعليم واقتصادياته، وإدارة التعليم العالي، والحوكمة.

ب- وحدة تحليل السياسات التربوية، وتختص بسياسات التعليم والفلسفة التربوية، وعلم اجتماع التربية.

ج- وحدة التصميم التعليمي، وتختص بمجالات تكنولوجيا المعلومات عبر المناهج التعليمية، وتخطط وتنفيذ وإدارة تكنولوجيا المعلومات في المدارس.

د- وحدة إدارة المنهج وتخطيط الخبرات التعليمية، وتختص بالمناهج وتخطيطها والخبرات التعليمية.

ج- الاتجاه الثالث: الابقاء على التنظيم الأكاديمي بكليات التربية كما هو، على أن يتم:

١- إنشاء قسم التعليم الأساسي: ويختص بإعداد معلم التعليم الابتدائي والإعدادي؛ بحيث يتكون من ثلاث وحدات رئيسية على النحو الآتي:

أ- وحدة للصفوف ١-٣ من التعليم الأساسي.

ب- وحدة للصفوف ٤-٦ من التعليم الأساسي.

ج- وحدة للصفوف ٧-٩ من التعليم الأساسي.

٢- تفعيل دور الأقسام العلمية بكليات العلوم والآداب في توصيف وتطوير البرامج الدراسية، وإشراك أعضائها في لجان إدارتها كشركاء حقيقيين في إطار قانوني (بوصفهم منتدبين جزئيًا أو كليًا للعمل بكلية التربية ويكونوا تحت إدارة كلية التربية).

• النظر في هيكلية الدراسات العليا:

يتم إنشاء مدرسة للدراسات العليا بالكلية تتكون من وحدتين على النحو الآتي:

- وحدة مدرسة الدراسات العليا في التربية، وتقدم هذه الوحدة برنامج الماجستير وبرنامج الدكتوراه.

- وحدة مدرسة الدراسات العليا للممارسين التربويين، وتختص بالتنمية المهنية المستمرة للممارسين التربويين، وتقدم برنامج الدرجات المهنية والدبلومات والشهادات والتدريبات المعتمدة للممارسين التربويين.

❖ إجراءات مقترحة مرتبطة بهيكله البرامج الدراسية لكلية التربية جامعة المنيا:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على كليات التربية ومنها كلية التربية جامعة المنيا القيام بها عند هيكله البرامج الدراسية على النحو التالي:

١- إعادة النظر في برامج المرحلة الجامعية الأولى وفق المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي)، واختلاف بنية البرامج في كل مرحلة وفق خصائص المعرفة والنمو والتكنولوجي والبيولوجي لتلاميذ كل مرحلة، والانسجام مع أحدث التطورات في مناهج التعليم العام (النظام التعليمي الجديد ٢٠٠)، والجديد فيها: أن يتم التمييز النوعي في برامج المرحلة الابتدائية بين معلم الصفوف الأولى (١-٣)، ومعلم المجال الدراسي للصفوف (٤-٦)، وبين معلم المادة في الصفوف الأخيرة (٧-١٢).

٢- إعادة النظر في تصميم برامج إعداد المعلمين وفق لما يقوم به المعلمين من أداءات وممارسات مستهدفة في المدرسة والصف الدراسي.

٣- اعتماد الكلية مجموعة من الآليات الفعالة لتحديد البرامج الدراسية في التربية للكلية، وذلك على النحو الآتي:

أ- تشكيل فريق يتولى مسح الاحتياجات الفعلية لواقع الميدان التربوي المصري والعربي، ودراسة الاتجاهات التربوية الحديثة، وانعكاساتها على الممارسات المهنية للعاملين الحاليين والمستقبليين.

ب- تشكيل فريق يتولى مسح الاحتياجات الفعلية للمهنيين العاملين في مجالات العمل التربوي، على اختلاف مستوياتهم الوظيفية، والجهات التي يعملون بها سواء كانت حكومية وغير حكومية، هادفة للربح أو غير هادفة، مع دراسة وتحليل التوصيف لكل مهنة ووظيفة تربوية يخدمها برامج الدراسات العليا في

المسارات المهنية والأكاديمية والدولية.

٤- تكوين فريق متعدد التخصصات يضم ممثلين عن الجهات المستفيدة (وزارة التربية والتعليم والمنظمات التربوية) كافة؛ لبناء البرامج الدراسية، وتحديد الدقيق لنواتج التعلم المستهدفة من كل برنامج، والتوصيف الدقيق لكفايات خريجه، وتوفير كل متطلبات تحقيقها، واعتماد أساليب التقويم التي تقيس درجة تحققها.

٥- تقديم برامج للحصول على درجة الماجستير: الجديد فيها أن الماجستير يكون بدون أطروحة، ولكن يتضمن برامج معينة خاصة بإعداد معلمي التعليم الثانوي لتنمية الجوانب الأكاديمية والمهنية للتحسين من أدائهم ومن جودة العملية التعليمية.

٦- تنظيم البرامج الدراسية والتنمية المهنية التي تلبي احتياجات العاملين في المجال التعليمي والتربوي في مستوياتهم المختلفة، ومن هؤلاء: المعلمون، المشرفون التربويون، الفنيون الإداريون، الاختصاصيون، والقيادات التربوية.

٧- تحديد أعداد المقبولين في كل برنامج بما يتلاءم وإمكانات الأقسام العلمية.

٨- الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، مع الاستعانة ببعض المعلمين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة في خطط برامج إعداد المعلم وتصميمها.

٩- استحداث برامج دراسية جديدة بالمرحلة الجامعية الأولى تؤهل اختصاصيين في علوم التربية، على سبيل المثال: الاختصاصي النفسي، المرشد المدرسي، الاختصاصي الاجتماعي، الاختصاصي في الإدارة التعليمية، الاختصاصي في الحوكمة، اختصاصي الأنشطة المدرسية، اختصاصي التقويم والامتحانات، اختصاصي الممارسة التربوية، اختصاصي التربية الصحية والتمريض المدرسي، اختصاصي التربية الرياضية، اختصاصي التربية الصحية والحضانات واختصاصي الجودة، اختصاصي سياسات تعليمية، اختصاصي تصميم إدارة المنهج وتخطيط خبرات التعلم،... وغيرها.

١٠- ربط برامج الدراسات العليا وظيفيا وعضويا من حيث البنية والمحتوى بالكادر المهني للمعلمين؛ بحيث يؤهل كل مستوى منها للترقى إلى مرتبة مناظرة فيه.

١١- استحداث برامج دراسية على مستوى المرحلة الجامعية الأولى بين الكلية وبعض الجامعات الأجنبية المعتمدة؛ للحصول على خبرات تربوية ناجحة من من هذه الجامعات، ولتكن البداية ببرنامج تدريس اللغة الإنجليزية.

١٢- ضرورة الاهتمام بجودة البرامج الدراسية المقدمة وتحديثها باستمرار بما يتوافق مع التغيرات المحلية والعالمية، والاهتمام بخدمة التغذية الراجعة خلالها.

١٣- استحداث برامج جديدة ترتبط بسوق العمل، مثل: معلم اللغة الصينية، معلم اللغة الكورية، معلم اللغة اليابانية، معلم اللغة الألمانية، معلم اللغة الإيطالية، ومعلم التخاطب، ومعلم الظل Shadow teacher، ومعلم متعدد اللغات.

ثالثاً: البحوث والدراسات المقترحة

١- دراسة مقارنة لسياسات إعداد المعلم وأثرها على إعادة هيكلة الأقسام العلمية بكليات التربية في بعض الجامعات الأجنبية، وإمكانية الإفادة منها في مصر

٢- إعادة هيكلة كليات التربية على ضوء الأدوار المتجددة للمعلم: دراسة مقارنة في بعض الجامعات المصرية والتركية واليابانية

٣- إعادة هيكلة كليات التربية على ضوء التطور التكنولوجي: دراسة مقارنة في بعض الجامعات المصرية والتركية واليابانية

٤- إعادة هيكلة كليات التربية على ضوء مدخل التخصصات البيئية: دراسة مقارنة في بعض الجامعات المصرية والتركية واليابانية

المراجع

- ١- أحمد اسماعيل حجي (٢٠١٩). *تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين في استراليا والدول الآسيوية والأفريقية: منظورات منهجية ونماذج تطبيقية (ط.٣)*. القاهرة: دار عالم الكتب.
- ٢- أحمد زكي بدوي (١٩٨٢). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (ط.٢)*. بيروت: دار مكتبة لبنان.
- ٣- _____ (١٩٨٩). *معجم مصطلحات العلوم الإدارية*. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- ٤- أحمد عبد العزيز أحمد (٢٠١٩). *مستقبل كليات التربية وتحدي الرقمنة في القرن الحادي والعشرين*. قدم إلى المؤتمر الدولي الثاني لكلية التربية بجامعة المنيا، مصر.
- ٥- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (٢٠٠٣). *معجم مصطلحات عصر العولمة: مصطلحات سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية وإعلامية*. القاهرة: كتب عربية للنشر.
- ٦- أمل عارف العردان، ونورة سعد العرفج (٢٠٢٠). *الاتفاق على التعليم في الدول العربية وغير العربية تركيا وفلسطين والسعودية: دراسة مقارنة*. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٤ (١١)، ص ص. ٩٥-١٣٨.
- ٧- أمل علي محمود سلطان، وهناء فرغلي علي محمود (٢٠٢٣). *دور البرامج البينية في تطوير إعداد المعلم بكليات التربية على ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٣٠: سيناريوهات مقترحة*. *مجلة كلية التربية ببها*، ٢ (١٣٥)، ص ص ٨٧-٢٠٦.
- ٨- أندريه لالاند (٢٠٠١). *موسوعة لالاند الفلسفية (ط.٢)*، تعريب: خليل أحمد خليل، وأحمد عويدات). بيروت، باريس: منشورات عويدات.
- ٩- إيمان عبد الفتاح محمد، ومنار محمد إسماعيل (٢٠٢٠). *سياسات تحول الجامعات الوطنية إلى جامعات عالمية في كل من اليابان وكوريا الجنوبية والصين*

وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٤ (٢٦)، ص ص. ٢٧٥-١٨٠.

١٠- باكينام الشرقاوي (٢٠٠٩). *التعليم في تركيا (تجربة اصلاح)*. قدم إلى المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر بالجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ومركز الدراسات المعرفية بجامعة عين شمس، مصر.

١١- البنك الدولي (٢٠٠٣). *بناء مجتمعات المعرفة: التحديات التي تواجه التعليم العالي (اتجاهات في التعليم العالي)*. القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط (ميريك).

١٢- بوابة الشروق (٢٠١٥). *وزير التعليم العالي: إعداد مشروع تطوير كليات التربية*. تم استرجاعها في تاريخ ٥ مايو، ٢٠٢٤ من <https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=28042015&id=d5639de5-7864-43c4-8701-49b9c9322b7f>

١٣- جامعة المنيا (٢٠١٦). *الخطة الاستراتيجية لجامعة المنيا ٢٠١٥/٢٠١٦-٢٠٢٠/٢٠١٩*. جامعة المنيا: مركز التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.

١٤- _____ (٢٠١٩). *الخطة الاستراتيجية لجامعة المنيا ٢٠١٩/٢٠٢٠-٢٠٢٤/٢٠٢٥*. جامعة المنيا: مركز التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.

١٥- جامعة جازان (٢٠٢١). *الدليل الإجرائي لاستحداث وتطوير البرامج الأكاديمية البكالوريوس والدبلوم العام ١٤٤٢هـ / ٢٠٢١م (ط.٢)*. المملكة العربية السعودية: جامعة جازان.

١٦- جمهورية مصر العربية (٢٠١٥). *استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٢٣*. ج.م.ع.: وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري.

١٧- _____ (٢٠١٩). *دستور جمهورية مصر العربية. الجريدة الرسمية*. الوقائع المصرية، (١٤).

١٨- _____ (٢٠٢٣أ). *الكتاب الإحصائي السنوي*. القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

- ١٩- _____ (٢٠٢٣ب). **اللمحة الإحصائية**. القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، السكان.
- ٢٠- _____ (٢٠٢٤). **التقرير المالي الشهري**. وزارة المالية، ١٩ (٣)، القاهرة: وزارة المالية.
- ٢١- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٢٣). **التعليم والتدريب والبحث العلمي**. تم استرجاعها في تاريخ ٦ أغسطس، ٢٠٢٤ من https://www.capmas.gov.eg/Pages/IndicatorsPage.aspx?pa_ge_id=6142&ind_id=1082
- ٢٢- جو حمورة (٢٠١٩). **تطور أنظمة التعليم التركية: أدلة التعليم، الإملاعات الغربية وحقوق المرأة**. لبنان: المفكرة القانونية.
- ٢٣- حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠١١). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٢٤- دعاء حمدي محمود (٢٠٢٣). **الخارطة الاستراتيجية لتفعيل مدخل الدراسات البينية في التعليم العالي لمواكبة التخصصات المستقبلية**. *مجلة كلية التربية، ١٣ (١)*، ص ص ٥٧٣-٦٤٠.
- ٢٥- سامح جميل عبد الرحيم (٢٠١٩). **مستقبل قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنيا**. قدم إلى المؤتمر الدولي الثاني، كلية التربية جامعة المنيا، مصر.
- ٢٦- شاكرا فتحي أحمد، وهام بدرأوي زيدان (٢٠٠٣). **التربية المقارنة: المنهج - الأساليب - التطبيقات**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- ٢٧- شاكرا محمد فتحي، ولاء السيد عبدالله، وأحمد رفعت علي (٢٠١٩). **معجم مصطلحات التربية المقارنة والدولية**. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- ٢٨- عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٩). **إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)**. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٢٩- عبد المنعم عبد المنعم نافع، وأحمد الرفاعي بهجت (٢٠١٥). **مقترح لسياسات تطوير كليات التربية في ضوء تصورات بعض الكليات**. المجلس الأعلى للجامعات: لجنة قطاع الدراسات التربوية.

٣٠- علاء محمد ربيع (٢٠٢٣). دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة. **مجلة كلية التربية - جامعة دمياط**، ٣٨ (٧٥)، ص ص. ٤٢-١٥١.

٣١- على السلمي (٢٠٢٠). **خواطر في الإدارة المعاصرة**. القاهرة: مكتبة الإدارة الجديدة.

٣٢- على السيد الشخبي، شاكر محمد فتحي، هناء عودة خصري، دعاء أحمد عبد الفتاح، ونبيلي الحداد (٢٠١٢). **معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد)**. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٣٣- عمر سيد خليل، وجمال محمد فكري (٢٠١٦). **دور المشروعات والمجروعات السابقة في تطوير كليات التربية**. المجلس الأعلى للجامعات: لجنة قطاع الدراسات التربوية.

٣٤- فتحى كامل زيادي (٢٠١٩). **رؤية لتطوير كليات التربية من خلال إعلان وثيقة الجودة والاعتماد**. قدم إلى المؤتمر الدولي الأول، كلية التربية جامعة المنيا، مصر.

٣٥- فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧). **معجم المصطلحات الإدارية**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٣٦- فوزي عبد السلام إبراهيم، ومحمود جابر حسن (٢٠٢٣). تطوير برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠م لتحقيق متطلبات الجمهورية الجديدة. **مجلة كلية التربية**، ٢ (٣٤)، ص ص ٢٩-٦٨. ص. ٣٢.

٣٧- كاظم هيلان محسن، وجعفر عبد الله جعفر (٢٠١٨). **سياسة التعليم الجديدة في اليابان بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥**. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، ٤٣ (١)، ص ص. ١٠٣-١٢٠.

٣٨- كلية التربية جامعة المنيا (٢٠١٤). *الخطة الإستراتيجية لكلية التربية - جامعة المنيا ٢٠١٤/٢٠١٥ - ٢٠١٨/٢٠١٩*. كلية التربية جامعة المنيا: وحدة ضمان الجودة.

٣٩- _____ (٢٠١٩). *الخطة الإستراتيجية لكلية التربية - جامعة المنيا ٢٠١٩/٢٠٢٠ - ٢٠٢٤/٢٠٢٥*. كلية التربية جامعة المنيا: وحدة ضمان الجودة.

٤٠- _____ (٢٠٢٠أ). *اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة المنيا*. جامعة المنيا: كلية التربية.

٤١- _____ (٢٠٢٠ب). *اللائحة الداخلية لبرامج البكالوريوس في العلوم والتربية (تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM) في تخصصات (الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والجيولوجيا والرياضيات) باللغة الإنجليزية*. جامعة المنيا: كلية التربية.

٤٢- _____ (٢٠٢٢أ). *اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة المنيا*. كلية التربية جامعة المنيا.

٤٣- _____ (٢٠٢٢ب). *لائحة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا*. كلية التربية جامعة المنيا.

٤٤- لطيفة علي البلوي (٢٠٢١). *التخصصات البينية وانعكاساتها على أنظمة التعليم: دراسة تحليلية. المجلة الأردنية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣)، ص ٥٩٤-٦١٢*.

٤٥- مجدي محمد يونس (٢٠١٦). *التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم كيف تتم التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي؟ تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التعليم*. قدم إلي المؤتمر الدولي الخامس، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر.

٤٦- مجمع اللغة العربية (١٩٨٥). *المعجم الوسيط (ج.٢)*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

- ٤٧- محمد أمين المفتي (٢٠٢١). أدوار المعلم المتجددة في القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (٢)، ص ص. ٥٩-٧٠.
- ٤٨- محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٢٣). *سطور في سفر الوجود: مقالات متخصصة في قضايا التعليم*. حلوان: المؤلف.
- ٤٩- محمد على نصر (٢٠١١). *كليات التربية: الحاضر ورؤى المستقبل نحو التطوير والتحديث المستمر*. قدم إلى المؤتمر الدولي الأول، كلية التربية جامعة المنيا، مصر.
- ٥٠- محمود عباس عابدين (٢٠٢٢). مؤسسات إعداد المعلم في مصر: ملامح الأزمة وحلول مقترحة. *دراسات تربوية ونفسية*، ١١٤، ص ص. ١٠١٠-١٣٦.
- ٥١- محمود مصطفى محمود (٢٠٢٠). نحو مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات "التشخيص التحديات ومرتكزات التطوير المقترحة في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣١، ص ص. ٥٧-١٤٢.
- ٥٢- محي الدين توق، وفكتور بله (٢٠١٥). *تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي: البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيًا ومهنيًا*. الأردن: أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، ألكسو.
- ٥٣- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٧). *تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي*. اليونسكو: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
- ٥٤- ملحقة سعيده الجهوية، فريدة شنان، مصطفى هجرسي، وعثمان آيت مهدي (٢٠٠٩). *المعجم التربوي*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- ٥٥- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٧). *تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربية*. اليونسكو: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
- ٥٦- مها مراد على (٢٠١٩). إستراتيجية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية للبيئة التنظيمية الجامعية في البرامج غير التقليدية (البرامج الجديدة) بكليات جامعة

- المنيا على ضوء الإستراتيجية التنافسية لمايكل بورتر. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٤ (٤) ص ص. ٤٤٥-٣٣٦.
- ٥٧- مهنى غنايم (٢٠١٩). *التربية المقارنة ونظم التعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- ٥٨- _____ (٢٠٢٣). إعادة هيكلة كليات إعداد المعلم: ضرورة عصرية. *مجلة كلية التربية*، ١١ (٣٣)، ص ص. ٩٧-٧٦.
- ٥٩- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٢٤). *مؤشر المعرفة العالمي*. تم استرجاعها في تاريخ ١٠ فبراير، ٢٠٢٤ من <https://www.knowledge4all.com/ar/ranking>
- ٦٠- نجلاء محمد حامد (٢٠١٩). المعلم في ظل التحول الرقمي التحدي والاستجابة. *مجلة تكنولوجيا التربية*، ٤١، ص ص. ٥٥٣-٥٤٥.
- ٦١- نجم الدين نصر أحمد، محمد عبدالله محمد، ورشا مصطفى السيد (٢٠١٨). *تصور مقترح لتطوير مجال أصول التربية في ضوء بعض النماذج العالمية. دراسات تربوية ونفسية*، ١ (١٠٠)، ص ص. ٢٣١-١٧٧.
- ٦٢- هيام أحمد فهمي (٢٠٢٣). إصلاح كليات التربية في الجامعات المصرية: والأوضاع المجتمعية. *مجلة كلية التربية*، ١١ (٣٣)، ص ص. ١٧٨-١٢٣.
- ٦٣- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). *وثيقة تطوير برامج إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية*. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- ٦٤- _____ (٢٠١٣). *وثيقة المعايير القومية الأكاديمية المرجعية (قطاع كليات التربية)*. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- ٦٥- _____ (٢٠١٨). *الكتاب السنوي للهيئة ٢٠١٧/٢٠١٨*. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- ٦٦- _____ (٢٠١٨). *قرار مجلس إدارة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد رقم ١٧٦ بتاريخ ٢٠١٨/٣/١٣*. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

- ٦٧- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٣). **معايير كفاءة المعلمين المصريين**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.
- ٦٨- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٤). **الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤**. ج.م.ع.: الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية.
- ٦٩- وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي (٢٠٠٨). **المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم الجامعي**. (١).
- ٧٠- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٠). **الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم العالي**. قدّم إلى المؤتمر القومي للتعليم العالي، مركز القاهرة الدولي، مصر.
- ٧١- _____ (٢٠٠٦). **قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقاً لآخر التعديلات** (مراجعة: عادل عبد التواب بكري، وثروت سعد زغول، ط. ٢٤). جمهورية مصر العربية، وزارة التجارة والصناعة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- ٧٢- _____ (٢٠٠٦). **قرار المجلس الأعلى للجامعات رقم (٤٤٤) بتاريخ ٢٠٠٦/٧/٤**. القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- ٧٣- _____ (٢٠٠٧). **مشروع تطوير كليات التربية FOEP**. القاهرة: وزارة التعليم العالي.
- ٧٤- _____ (٢٠٠٧). **مشروع تطوير كليات التربية: تقرير عام عن المشروع**. جلسة رقم (٤٨).
- ٧٥- _____ (٢٠١٨). **بيان من قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات**. المجلس الأعلى للجامعات: لجنة قطاع الدراسات التربوية.
- ٧٦- _____ (٢٠٢٣). **الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٣٠**. القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- ٧٧- _____ (٢٠٢٣). **قرار وزاري رقم (١٩٩٣) بتاريخ ٢٠٢٣/٧/٢٧ بشأن إصدار اللائحة الموحدة لإعداد المعلم (مرحلة الليسانس/البكالوريوس) بنظام الساعات المعتمدة لكليات التربية بالجامعات المصرية**. جمهورية مصر العربية: وزارة التعليم العالي.

- ٧٨- _____ (٢٠٢٣ب). قرار وزاري رقم (١٩٩٢) بتاريخ ٢٠٢٣/٧/٢٧ بشأن إصدار اللائحة الدراسية الموحدة لبرنامج الدبلوم العامة (التوصيف واللائحة) مرحلة الدراسات العليا بنظام الساعات المعتمدة لكليات التربية بالجامعات المصرية. ج.م.ع.: وزارة التعليم العالي.
- ٧٩- _____ (٢٠٢٤أ). دليل استرشادي لإعادة هيكلة برامج الدراسات العليا بكليات التربية وفقاً لإطار موحد معتمد. المجلس الأعلى للجامعات: لجنة قطاع الدراسات التربوية.
- ٨٠- _____ (٢٠٢٤ب). عن الوزارة. تم استرجاعها في تاريخ ٢ مايو، ٢٠٢٤ من <https://moheer.gov.eg/ar-eg/Pages/about-moheer.aspx>
- ٨١- ولاء عبد العزيز عبد السميع (٢٠١٧). دراسة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تركيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية، ٦٦* (٢)، ص ٣٠٩-٣٦٢.
- ٨٢- وهيبه حلمي (٢٠١٨). التجربة التنموية في اليابان: نظام الإنتاج في الوقت المحدد Jat وقواعد إرساءه. *مجلة التنمية والاستشراف للبحوث والدراسات، ٣* (١)، ص ٢٧-١٥.
- ٨٣- ياسوشي ساتو، وتاتيو أريموتو (٢٠١٨). *اليابان* (ص ص. ٦١٢-٦٢٨). في: منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، أكاديمية البحث العلم والتكنولوجيا المصرية (محررون)، تقرير اليونسكو للعلوم: نحو عام ٢٠٣٠، منشورات اليونسكو، القاهرة.
- 84- Aichi University of Education(AUE) (2010a). *Aichi University of Education Charter*. Retrieved December 22, 2022 from <https://www.aichi-edu.ac.jp/intro/outline/charter.html>
- 85- AUE. (2010b). *HOME, Faculty/Graduate School, Graduate School: List of Graduate Schools (up to 2019 enrollment)*. Retrieved December 24, 2022 from https://www.aichi-edu.ac.jp/edu/grad/ichiran_past.html
- 86- AUE. (2014). *Graduate School of Education (Professional Degree Program)*. Retrieved December 25, 2022 from

- <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-GS01-02-01.html>
- 87- AUE. (2020a). *HOME, Faculty/Graduate School, Faculty: List of Faculties (2021 and after), Curriculum (2021 and after)*. Retrieved December 12, 2022 from <https://www.aichi-edu.ac.jp/edu/gakubu/curriculum.html>
- 88- AUE. (2020b). *Faculty of Education (Educational Support Professional Training Course)*. Retrieved June 11, 2024 From <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/goal-policy/0268/0268-003-01-01.html>
- 89- AUE. (2022). *Educational Organization*. Jaban: Aichi University of Education.
- 90- AUE. (2023). *Mission Statement of Aichi University of Education*. Japan: Aichi University of Education.
- 91- AUE. (2024a). *Faculty of Education (Teacher Training Course)*. Retrieved June 11, 2024 from <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-1S02-01-01.html#!>
- 92- AUE. (2024b). *HOME, University Introduction, Corporate Overview: University Evaluation, University Evaluation*. Retrieved June 11, 2024 from <https://www.aichi-edu.ac.jp/intro/corporative/hyoka.html>
- 93- AUE. (2024c). *Faculty of Education (teacher training course)*. Retrieved August 5, 2024 From <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-1S02-01-01.html>
- 94- AUE. (2024d). *HOME, Faculty/Graduate School, Faculty: List of Faculties List of faculties (up to students enrolled in 2020)*. Retrieved August 5, 2024 From https://www.aichi-edu.ac.jp/edu/gakubu/ichiran_past.html
- 95- AUE. (2024e). *Faculty of Education (Educational Support Professional Training Course)*. Retrieved August 5, 2024 From <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-003-01-01.html>
- 96- AUE. (2024f). *Faculty of Education (Modern Studies Course)*. Retrieved August 5, 2024 From

- <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-1S01-01-01.html>
- 97- AUE. (2024g). *Graduate School of Educational Practice (Professional Degree Program)*. Retrieved August 5, 2024 from <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-GS21-02-01.html>
- 98- AUE. (2024h). *home, Graduate School of Education, overview, Course Introduction*. Retrieved from August 5, 2024 <https://www.aichi-edu.ac.jp/graduate/kyoushoku/intro/course.html>
- 99- AUE. (2024i). *Graduate School of Education (Master's Program)*. Retrieved August 5, 2024 From <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-1S01-02-01.html>
- 100- AUE. (2024j). *Graduate School of Education (Doctoral course (second half))*. Retrieved August 5, 2024 From <https://portraits.niad.ac.jp/faculty/academic-program/0268/0268-4S01-02-01.html>
- 101- Akiyoshi, Y. (2014). The Academic Profession and University Governance Participation in Japan: Focusing on the Role of Kyoju-kai. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 4(8), pp. 19-31.
- 102- Ambrogio, E. (2020). *Japan's Parliament and other political institutions*. European Parliamentary Research Service: European Parliament (BRIEFING).
- 103- Aydin, C., Kaya, S., Atasoy, E. & Diyarbakirli, M. (2022). Science Education in Turkey. In: R. Huang, B. Xin, A. Tlili, F. Yang, X. Zhang, L. Zhu & M. Jemni (Eds.). *Science Education in Countries Along the Belt & Road: Future Insights and New Requirements* (pp. 487- 508). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. .
- 104- Aykac, N., & Sahin, H. (2018). Comparative Analysis of Teacher Education Systems in Bulgaria, Poland, Russia and Turkey. *Educational Process: International Journal*, 7(4), pp. 265-277.

- 105- Barış, Y. & Hasan, A. (2019). Teacher education in China, Japan and Turkey. *Educational Research and Reviews*, 14(2), pp. 51-55.
- 106- Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. London: SAGE Publication.
- 107- Barratt, M. (2014). Understanding the meaning of collaboration in the supply chain. *Supply Chain Management*, 9(1), pp. 30-42.
- 108- Çayır, K. (2009). We should be ourselves before being a European: The new curriculum, new textbooks and Turkish modernity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(4), pp. 1681-1690
- 109- Cesur, K., Davranova, G. & Murzakhmedova, N. (2023). Curriculum Analysis of English Language Teacher Education Programs: A Comparative Study of Türkiye and Kyrgyzstan . *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(4), pp. 1-16.
- 110- CIA World Factbook (2024a). *Explore All Countries, Turkey*. Retrieved August 12, 2024 from <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkey-turkiye/>
- 111- CIA World Factbook (2024b). *Explore All Countries, Japan*. Retrieved August 12, 2024 from <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/japan/>
- 112- Collin, P. (2004). *Dictionary of Politiccs and Government*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- 113- Cooper, C. (1995). *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*. Uk, Oxford: Blackwell Publishers.
- 114- Council of Higher Education (2022). *National Qualifications Framework for higher education in turkey (NQF-HETR)*. Retrieved May 28, 2023 from <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>
- 115- Demir, Ö. & Seferoğlu, S. (2019). Developing a Scratch-based coding achievement test. *Information and Learning Sciences*, 120(6), pp. 383–406.
- 116- Department for Education (2016). *Standard for teachers' professional development: A description of effective practice*

- in professional development for teachers*. Kew. London: Crown.
- 117- Drahmman, M., Soguksu, A. & Cramer, C. (2020). Teacher Education in Times of Migration and Digitalization: Comparative Examples from Germany and Turkey. In: K. Pushpanadham (Ed.). *Teacher Education in the Global Era: Perspectives and Practices* (pp. 3-13). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
 - 118- Education Policy Bureau Policy Division (2022). *2017 White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology*. MEXT, Retrieved September 22, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/detail/1418105.htm
 - 119- Faculty of Education (2023a). *history*. Retrieved January 1, 2023 from <http://fedu.metu.edu.tr/tr/tarihce>
 - 120- Faculty of Education (2023b). *History*. Retrieved January 5, 2023 from <https://fedu.metu.edu.tr/en/history>
 - 121- Faculty of Education (2022b). *Mission and Vision*. Retrieved July 2, 2024 From <http://fedu.metu.edu.tr/tr/node/378/>
 - 122- Faculty of Education (2023c). *Departments*. Retrieved January 10, 2023 from <https://fedu.metu.edu.tr/en/departments>
 - 123- Faculty Of Education (2023d). *Computer and Instructional Technology Education, Vision mission*. Retrieved July 4, 2024 from <http://ceit.metu.edu.tr/tr/vizyon-misyon>
 - 124- Faculty of Education (2023e). *Department of Foreign Language Education*. Retrieved July 2, 2024 from <http://fle.metu.edu.tr/>
 - 125- Faculty of Education (2023f). *Department of Basic Education*. Retrieved July 7, 2024 from <http://eece.metu.edu.tr/>
 - 126- Faculty Of Education (2023g). *Department of Mathematics and Science Education, Promotion*. Retrieved July 15, 2024 from <http://mse.metu.edu.tr/tr/tanitim>
 - 127- Faculty Of Education (2023h). *METU- Department of Physical Education and Sports, Vision and Mission*. Retrieved July 2, 2024 from <http://pes.metu.edu.tr/tr/vizyon-ve-misyon>

- 128- Faculty Of Education (2023i). *Department of Educational Sciences, Vision and Mission*. Retrieved July 2, 2024 from <http://eds.metu.edu.tr/tr/vizyon-ve-misyon>
- 129- Faculty of Education (2023j). *Human Resources Development in Education Non-Thesis Master's Program: Student Handbook*. Ankara, Turkey : Department of Educational Sciences.
- 130- Faculty of Education (2023k). *2023-2027 Strategic Plan*. Turkey: Middle East Technical University.
- 131- Faculty of Education (2023l). Academic Catalog. Retrieved February 12, 2024 from https://catalog.metu.edu.tr/program.php?fac_prog=413
- 132- Faculty Of Education (2023m). *Departments*. Retrieved February 12, 2024 from <https://fedu.metu.edu.tr/en/departments>
- 133- Faculty of Education (2023n). *Department of Foreign Language Education, METU-SUNY New Paltz Liberal Studies with a Concentration on English Language Teaching*. Retrieved February 12, 2024 from <http://fle.metu.edu.tr/en/suny-tefl-undergraduate-program>
- 134- Froumin, I. & Lisutkin, M. (2015). Excellence-Driven Policies and Initiatives in the Context of Bologna Process: Rationale, Design, Implementation and Outcomes. In: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 249-267). London: Springer Cham.
- 135- The Glossary of Education Reform. (2024). *21st Century Skills*. Retrieved August 1, 2024 from <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/#:~:text=The%20term%2021st%20century,programs%20and%20contemporary%20careers%20and>
- 136- Gok, E. (2013). *Perceived Quality of Teacher Education Programs in Turkey: Basic Issues and Their Application to Turkish Public Higher Education Institutions (Doctoral dissertation)*. University of Pittsburgh.

- 137- Gök, F. (2007). The history and development of Turkish education. In M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Eds.), *Education in multicultural societies: Turkish and Swedish perspectives* (pp. 247-255). Istanbul: Swedish Research Institute.
- 138- Graduate School of Social Sciences (2024). *Programs, Educational Sciences*. Retrieved August 1, 2024 from <https://sbe.metu.edu.tr/en/programs>
- 139- Grossmana, G., & Sands, M.(2018). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, pp. 70–80,.
- 140- Hanada, S. (2023). Japan's higher education incorporation policy: a comparative analysis of three stages of national university governance. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), pp. 537-552.
- 141- Hanushek, E., Piopiunik, M. & Wiederhold, S.(2019). The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *Journal of Human Resources*, 54 (4), pp. 857-899.
- 142- Hazir, O. (2019). *Implementing school based teacher Training: the case study of departments of education for intellectually disabled students in turkey* (Doctoral dissertation). University of Reading.
- 143- Helms, M. (2006). *Encyclopedia of Management* (5th ed). U.S.A: Thomson Gale.
- 144- Hurriyet Daily News (2019). *Turkey spearheads major high-tech developments in 2019*. Retrieved August 1, 2023 from <https://www.hurriyetdailynews.com/turkey-spearheads-major-high-tech-developments-in-2019-150419>.
- 145- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2023). ***TIMSS 2023 Assessment Frameworks***. United States: TIMSS & PIRLS International Study, Center Lynch School of Education and Human Development, Boston College, Chestnut Hill.
- 146- İşlek, D. & Baskanb, G. (2014). *The Reconstructions at Pre-service Teacher Training Systems in Turkey (1998-2012)*. 5th

- World Conference on Educational Sciences - WCES 2013, Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- 147- Ivanovic, A. & Collin, P. (2015). *Dictionary of Human Resources and Personnel Management*. London: A & C Black Publishers Ltd.
 - 148- Kalkan, A. (2021). Comparative analysis of the teacher training programs in turkey and some developed countries. *International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research*, 3(1), pp. 1–16.
 - 149- Katsuno, M.(2019).The Relationship Between Teachers' Working Conditions and Teacher Quality. In: Y. Kitamura, T. Omomo & M. Katsuno (Ed.s). *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
 - 150- Kavak, Y. & Baskan, G. (2009). *Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey*. In: Procedia Social and Behavioral Sciences, World Conference on Educational Sciences.
 - 151- Latham, N., Mertens, S. & Hamann, K. (2015). A Comparison of Teacher Preparation Models and Implications for Teacher Attrition: Evidence from a 14-Year Longitudinal Study. *School-University Partnerships*, 8(2), pp. 79-89.
 - 152- Maekawa, K. (2019). *The perspective of MEXT policy on teacher preparation in open system*. The Annual Bulletin of the Japanese Society for the Study on Teacher Education. Retrieved July 12, 2023 from https://doi.org/10.32292/jsste.28.0_18
 - 153- Merriam, W. (2018). *Definition of interdisciplinary*. Retrieved April 16, 2024 from [http:// www.merriam-Webster.com](http://www.merriam-Webster.com).
 - 154- Middle East Technical University (METU) (2024a). *Faculties, Institutes & Schools*. Retrieved July 2, 2024 From <https://www.metu.edu.tr/faculties-institutes-schools>
 - 155- METU. (2024b). *History*. Retrieved August 3, 2023 from <https://www.metu.edu.tr/history>

- 156- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2015). *Improvement of the ability of a teacher taking school education in the future: Toward building up a teacher development community for studying and enhancing together*. In: Report of the Central Council for Education
- 157- MEXT. (2018). *Guidelines for human resource management system for teachers with problematic instructional quality*. Retrieved March 13, 2023 from www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/08022711.htm.
- 158- MEXT. (2019). *Statistics on Schoolteachers 2019*. Retrieved May, 7, 2023 from <https://www.e-stat.go.jp/stat-search?page=1&toukei=00400003&year=20191>
- 159- MEXT. (2020). *Summary of teacher license renewal system*. Tokyo, Japan: Author
- 160- MEXT. (2022). *The Second Basic Plan for the Promotion of Education (Provisional translation)*. Retrieved March 13, 2023 from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373796.htm>
- 161- Ministry of National Education (MoNE) (2017a). *General Competencies for the Teaching Profession*. Retrieved January 22, 2023 from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf.
- 162- MoNE. (2017b). *Teacher Strategy Paper (2017-2023)*. Retrieved January 22, 2023 from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf
- 163- MoNE. (2015). *Strategic Plan for Education (2015-2019)*. Retrieved January 22, 2023 from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf.
- 164- MoNE. (2018). *Life long Learning Strategy Paper 2018-2024*. Ankara-Turkey.

- 165- MoNE. (2019). *Turkey's Education Vision 2023*. Ankara: Ministry of National Education.
- 166- Murasawa, M. (2022). The future of higher education in Japan: changing the legal status of National Universities. *Higher Education*, (43), pp. 55–144.
- 167- Musset, P. (2020). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Working Papers, OECD Education.
- 168- OBA, J. (2018). Creating World-Class Universities in Japan: policy and initiatives. *Policy Futures in Education*, 6(5), pp. 629-640.
- 169- Ogisu, T. & Kitamura, Y. (2022). Tradition, Challenges, and Innovation in Japanese Teacher Education. In: M. Khine & Y. Liu. (Ed.s). *Handbook of Research on Teacher Education Innovations and Practices in Asia*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- 170- Omomo, T. (2019). Primary and Secondary Education. In: Y. Kitamura, T. Omomo & M. Katsuno (Eds.). *Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices, Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* (Vol. 47, pp. 25-40). Singapore: Springer.
- 171- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). *Education policy in japan: Building Bridges towards 2030, Reviews of National policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- 172- OECD. (2019b). *OECD Glossary of Statistical Terms*. Paris : OECD publications
- 173-. OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Vol. I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- 174- Ruzzi, B., (2016). *Preparing great primary school teachers is not so elementary*. Retrived August 5, 2024 from <https://blogs.worldbank.org/en/education/preparing-great-primary-school-teachers-not-so-elementary>

- 175- Sahlberg, p. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Finland: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- 176- Shin, J.& Kehm, B. (2013). The World-Class University in Different Systems and Contexts. In: J. Shin & B. Kehm (Eds.). *Institutionalization of World-Class University in Global Competition-The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*. Dordrecht, New York: Springer Science Business Media.
- 177- Shuls, J. & Trivitt, J.(2019). Teacher Effectiveness: An Analysis of Licensure Screens. *Educational Policy*, 29 (4), pp. 645-675.
- 178- Statt, D. (2004). *The Routledge Dictionary of Business Management*. New York: Routledge.
- 179- Tan, O. (2016). *Teacher Policies: Global Best Practices for Developing the Teaching Profession*. Qatar Foundation, National Institute of Education, Singapore, The Finnish Lifelong Learning Foundation.
- 180- Times Higher Education (2024). *World University Rankings 2024 by subject: education*. Retrieved August 12, 2024 from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/subject-ranking/education#!/length/25/locations/TUR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- 181- Trading Economics. (2020). *Turkey GDP growth rate*. Retrieved March 26, 2023 from <https://tradingeconomics.com/turkey/gdp-growth#:~:text=GDP%20Growth%20Rate%20in%20Turkey,the%20second%20quarter%20of%202020>
- 182- Turan, S. & Aydoğdu, F. (2020). Effect of coding and robotic education on pre-school children's skills of scientific process. *Education and Information Technologies*, 5(25), pp. 4353– 4363.
- 183- Turkish Statistical Institute (2024a). *Education, Culture, Sports and Tourism*. Retrieved August 1, 2024 from <https://www.tuik.gov.tr/Home/Index>

- 184- Turkish Statistical Institute (2024b). *Statistics on Child 2020*. Turkish: Turkish Statistical Institute.
- 185- U.S. News & World Report (2024). *Home, Best Countries, News, Egypt, #34 in Overall Rankings*. Retrieved August 11, 2024 from <https://www.usnews.com/news/best-countries/egypt>
- 186- Vegas, E., Loeb, S., Romaguera, P., Paglayan, A., Goldstein, N., Ganimian, A., Trembley, A. & Jaimovich, A. (2013). *What matters most for teacher policies : a framework paper*. Washington: World Bank Group.
- 187- Wang, A, Coleman, A, Coley, R., & Phelps, R. (2003). *Preparing Teachers Around the World: A Policy Information Report*. USA.
- 188- Wilson, L. (2015). *American Academics: Then and Now*. UK: Oxford University press.
- 189- Yamamoto, K. (2013). *Accounting, Auditing and Evaluation in the Public Sector: The Case of Semi-autonomous Public Bodies in Japan*. Paper prepared for the 9th CIGAR International Conference, Bodo.
- 190- Yamamoto, K.(2014). Corporatization of National Universities in Japan: Revolution for Governance or Rhetoric for Downsizing?. *Financial accountability and management*, 2(20), pp. 153– 181.
- 191- Yamanaka, S., & Suzuki, H. (2020). Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education. In: F. Reimers (Ed.). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems* (pp. 81-104). Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.
- 192- Yaylaci, H. & Gümü, F. (2022). Teacher Education in Turkey from Past to Present. In: M. Khine (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East* (pp. 121-138). Gateway East, Singapore: Springer Nature Singapore PteLtd.
- 193- Yonezawa, A. & Hou, A. (2018). Continuity and Transformation: Continuous Challenges for World-Class Status among Universities in Taiwan and Japan. In: Y.

-
- Cheng, Q. Wang & N. Liu (Eds.). *how world-class universities affect global higher education* (pp. 85–101). Rotterdam: Sense Publishers
- 194- Yonezawa, A. & Shimmi, Y. (2015). Transformation of university governance through internationalization: challenges for top universities and government policies in Japan. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 70(2), pp. 173–186.
- 195- Yufu, S.& Matsuoka, R.(2018). The Growing Influence of Political Leadership on Teacher Education: Radical Policy Reforms in the Absence of Opposition Forces. In: A. Yonezawa, Y. Kitamura, B. Yamamoto, T. Tokunaga.(Eds). *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects: Japanese Education in a Global Age Sociological Reflections and Future Directions*. Gateway East, Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.